

Maucher, Daniela
Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2012

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:
Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit
Autismus-Spektrum-Störungen

1. Prüfer/in:	Prof. Dr. Hans Weiß
2. Prüfer/in:	Dr. Hartmut Sautter

Maucher, Daniela

Vorwort

Beim Verfassen einer umfangreichen Arbeit stößt man immer wieder auf Schwierigkeiten. Deshalb bedarf es Menschen, die einem aufmunternd und unterstützend zur Seite stehen. Diesen möchte ich hiermit meinen besonderen Dank aussprechen.

Meine Familie und meine Freunde haben sich stets Zeit genommen, meine Textvorschläge kritisch zu beurteilen.

Ferner möchte ich den Lehrpersonen einer Schule für Körperbehinderte für die Gespräche über dieses Thema danken. Dadurch wurden mir neue Sichtweisen eröffnet.

Mein ganz besonderer Dank gebührt meinen beiden Betreuern dieser Arbeit, Herrn Prof. Dr. Weiß und Herrn Dr. Sautter. Sie haben sich stets viel Zeit für meine Fragen genommen und mir wertvolle Ratschläge gegeben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Was ist Autismus? – Ein kurzer historischer Rückblick	11
3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?	13
3.1 Frühkindlicher Autismus	14
3.1.1 Merkmale	15
3.1.2 Ätiologie	19
3.2 Asperger-Syndrom	20
3.2.1 Merkmale	20
3.2.2 Ätiologie	27
3.3 Gegenüberstellung von frühkindlichem Autismus und Asperger- Syndrom	28
3.4 Atypischer Autismus	29
4. Schulische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten	30
5. Kognitive Besonderheiten bei Menschen mit Autismus	31
5.1 Besonderheiten der Wahrnehmung bei Menschen mit Autismus	33
5.1.1 Auffälligkeiten beim Hören	34
5.1.2 Auffälligkeiten beim Sehen	35
5.1.3 Auffälligkeiten beim Riechen, Schmecken und Tasten	36
5.1.4 Auffälligkeiten des Gleichgewichtssinnes	37
5.2 Besonderheiten Informationen zu sammeln, zu verarbeiten und anzuwenden	38
5.2.1 Aufmerksamkeit	38
5.2.2 Reizverarbeitung: Integration und Analyse von Informationen	40
5.2.3 Gedächtnis	44
5.2.4 Problemlösungsverhalten	46
6. Vorstellung eines konkreten Fallbeispiels	48
6.1 Persönliche Daten	48

6.2 Beobachtungsanlass	48
6.3 Fragestellung	48
6.4 Vorgehensweise und verwendete Verfahren	49
6.5 Anamnese	49
6.5.1 Familiäre Situation, Freizeit und Interessen	49
6.5.2 Atypischer Autismus.....	50
6.5.3 Schullaufbahn und aktuelle Schul- und Klassensituation	51
6.5.4 Unterricht und Lernstand.....	52
6.5.5 Arbeits- und Sozialverhalten	53
6.5.6 Emotionales Verhalten	54
6.5.7 Grob- und Feinmotorik	55
6.5.8 Sprache und Kommunikation	56
7. TEACCH Ansatz, Methode und Programm	57
7.1 Praktische Grundlagen des „Strukturierten Unterrichtens“	59
7.1.1 Strukturierung der Umwelt.....	60
7.1.2 Strukturierung der Zeit	61
7.1.3 Strukturierung der Arbeit	63
7.2 Ist strukturiertes Lernen eine pädagogische Einengung?	65
7.3 Ist strukturiertes Lernen ein notwendiges Gerüst?.....	66
7.4 Fazit.....	66
8. Social Stories – ein Ansatz zur Unterstützung sozialer Kompetenzen	67
8.1 Konstruktion einer Social Story.....	69
8.2 Implementierung einer Social Story	72
8.3 Resümee und Diskussion	74
9. Schulische Förderung von Marie.....	76
9.1 Gute Rahmenbedingungen schaffen	77
9.1.1 Strukturierung der Umwelt.....	77
9.1.2 Strukturierung der Zeit	78
9.1.3 Strukturierung der Pausen	83
9.1.4 Lehrerprofessionalität.....	84
9.2 Abbau von Verhaltensauffälligkeiten.....	85

9.2.1 Sprache und Kommunikation	85
9.2.2 Hören	86
9.2.3 Aufmerksamkeit	87
9.2.4 Spezialinteressen	87
9.2.5 Soziale Kompetenz	88
9.2.6 Selbstständigkeit.....	89
9.2.7 Grobmotorik	90
9.2.8 Feinmotorik	91
9.3 Fachspezifische Förderung	92
9.3.1 Mathematik	92
9.3.2 Deutsch.....	93
9.4 Unterrichtsmethodik	95
9.5 Gestaltung von Material und visuell strukturierten Aufgaben.....	96
9.6 Nachteilsausgleich	99
10. Reflexion der Förderung und Fördervorschläge.....	100
11. Schluss	103
12. Literaturverzeichnis	106
13. Abbildungsverzeichnis	112
14. Anhang	113

1. Einleitung

„Manche Autisten verleben still, in sich gekehrt, ihre Tage, andere toben herum, weil ihnen die Welt durch den Kopf rennt. Manche Autisten lernen es nie, sich richtig zu bedanken, anderen kommen diese Floskeln so trefflich über die Lippen, dass der Eindruck entsteht, sie verstünden, was ihnen da herausrutscht. Manche Autisten lachen gerne und plappern viel, andere sind eher sachlich und einsilbig. Manche Autisten verzweifeln an trübsinnigen Gedanken, andere haben ihre Zelte auf der heiteren Seite des Lebens aufgeschlagen“ (Brauns 2002, 9).

Mit diesem Zitat von Axel Brauns möchte ich in die vorliegende Arbeit über „Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen“ einsteigen. Brauns beschreibt in diesem Abschnitt sehr anschaulich, wie unterschiedlich die Charaktere einiger Menschen mit Autismus sein können. Dieses Phänomen kann kaum eindrücklicher beschrieben werden. Es spiegelt die Realität sehr gut wider, denn wir alle sind Individuen und mit ganz bestimmten Fähigkeiten ausgestattet.

Genauso individuell wie wir Menschen sind, sollte auch die schulische Förderung ganz individuell an Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) angepasst werden. Eine wesentliche Voraussetzung für eine gute Förderung liegt darin, die Kinder und Jugendlichen kennen und verstehen zu lernen. Dieses Kennen und Verstehen lernen erfordert vor allem viel Zeit und Geduld. Deshalb sind ein zu häufiger Lehrerwechsel und Veränderungen im Allgemeinen sehr kontraproduktiv für Kinder und Jugendliche mit ASS. Doch bevor auf die Schwierigkeiten von Menschen mit ASS näher eingegangen wird, möchte ich zunächst begründen, wie ich dazu gekommen bin, meine Arbeit über „Schulische Förderung von Kindern und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen“ zu schreiben.

Da das Phänomen „Autismus“ bei mir im Rahmen der Medizinvorlesung und verschiedener Praktika großes Interesse geweckt hat, ist die Entscheidung gefallen, mich mit dieser Thematik näher zu beschäftigen. Auf der Suche nach einer geeigneten Schule und einem konkreten Fallbeispiel, bin ich auf sehr kooperative Lehrpersonen gestoßen, die verschiedene Ansätze schulischer

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS sehr gut umsetzen. Die individuelle Umsetzung von Fördermaterialien hat mich ebenfalls sehr interessiert, da ich in meinem späteren Beruf als Sonderschullehrerin sicherlich das ein oder andere Kind mit ASS in meiner Klasse unterrichten werde. Ich persönlich fand es sehr spannend die verschiedensten Materialien kennenzulernen und auszuprobieren. Dabei ist mir sehr schnell klar geworden, dass strukturiertes Lernen nicht nur für Kinder und Jugendliche mit ASS eine große Hilfe sein kann. Doch wie kann schulische Förderung dieser Menschen ganz konkret aussehen und welche Materialien haben sich als sinnvoll erwiesen?

In der vorliegenden Arbeit möchte ich dieser Fragestellung systematisch auf den Grund gehen.

Dabei ist es unabdingbar, in einem ersten Schritt das Phänomen Autismus historisch und den heute geläufigeren Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ zu beleuchten. Anschließend wird auf die beiden Autoren Kanner und Asperger und deren „detaillierte Protokollierung und Systematisierung ihrer Beobachtungen“ (Walter 2008, 38) eingegangen. Aufgrund eines konkreten Fallbeispiels mit der Diagnose „atypischer Autismus“ wird dieses Phänomen kurz beschrieben.

Bevor auf die kognitiven Besonderheiten, die Besonderheiten der Wahrnehmung und der Informationsverarbeitung bei Menschen mit Autismus Bezug genommen wird, soll die schulische Teilhabe von Menschen mit autistischem Verhalten verdeutlicht werden.

Im darauf folgenden Kapitel wird ein konkretes Fallbeispiel vorgestellt. Zunächst sollen Familie, Freizeit und atypischer Autismus näher gebracht werden, um anschließend die schulischen Schwierigkeiten in ganz unterschiedlichen Bereichen besser zu verstehen.

Dem schließen sich die zwei Ansätze TEACCH und Social Stories zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS an. In der Arbeit habe ich mich auf diese zwei Ansätze beschränkt, da weitere Methoden den Rahmen der Arbeit sprengen würden.

Nachdem die Theorie dieser beiden Ansätze ausführlich dargelegt wurde, soll die konkrete Umsetzung im Unterricht veranschaulicht werden. Zuerst wird auf die Rahmenbedingungen, anschließend auf Verhaltensauffälligkeiten in den verschiedensten Bereichen und zum Schluss auf fachspezifische Förderung

eingegangen. Weitere Fördermöglichkeiten nehmen Bezug zur Unterrichtsmethodik, zur Gestaltung des Materials und zum Nachteilsausgleich.

Die Arbeit endet mit einer Reflexion der Förderung und den daran anknüpfenden Fördervorschlägen. Dabei wird ein kritischer Blick auf die bisherige Förderung geworfen und diese durch neue Ideen und Möglichkeiten ergänzt.

An dieser Stelle möchte ich noch erwähnen, dass ich mich beim Schreiben bemüht habe, die Form zu wählen, welche die Person und nicht ihre Behinderung in den Mittelpunkt rückt. Deshalb habe ich mich für die Formulierung „Kinder bzw. Jugendliche mit Autismus“ oder „Menschen bzw. Personen mit Autismus“ entschieden. Bei Vertretern von Personengruppen, Berufsbezeichnungen usw. benutze ich in der Regel die männliche Form, um das Lesen zu erleichtern. Natürlich sind damit stets beide Geschlechter gemeint.

Die angefügten Fotos wurden mit Genehmigung der Lehrperson erstellt.

2. Was ist Autismus? – Ein kurzer historischer Rückblick

Das Phänomen des kindlichen Autismus hat eine interessante Geschichte, welche die Entwicklung der gesamten Kinderpsychiatrie widerspiegelt (vgl. Asperger 1982, 286).

Der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler (1857-1939) befasste sich mit der Schizophrenie. 1911 prägte er als Erster den medizinischen Terminus „Autismus“. Die Etymologie des Begriffs basiert auf dem griechischen Wort „autos“ (dt: selbst). Bleuler verstand darunter kein eigenständiges Krankheitsbild, sondern eine der Erscheinungen der Schizophrenie, die er unter „sekundären Symptomen“ einordnete. Für ihn drückte sich Autismus in dem egozentrischen und rein auf sich selbst fixierten Denken und Verhalten schizophrener Menschen aus (vgl. Schuster 2011, 16).

Des Weiteren verloren diese Menschen den Kontakt mit der Realität, kümmerten sich nicht um die Außenwelt und ließen viele Faktoren der Wirklichkeit außer Acht. Außerdem neigten sie zu Zerfahrenheit, zu plötzlichen Einfällen und Sonderbarkeiten (vgl. Asperger 1982, 286).

Autismus als Entwicklungsstörung, wie man ihn heute versteht, wurde erstmals zur Zeit des Zweiten Weltkriegs beschrieben. Als Erster erwähnte der österreichisch-amerikanische Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner 1938 Kinder, die im Bereich der Wahrnehmung, der Entwicklung sowie des sozialen und kommunikativen Verhaltens Störungen aufwiesen. 1943 diagnostizierte er bei elf Kindern eine „Autistische Störung des affektiven Kontakts“. Im Gegensatz zu Bleuler fasste er Autismus bei Kindern als eigenständiges Krankheitsbild auf, welches einen „Psychose ähnlichen Zustand“ beschreibt (vgl. ebd., 287). Heute wird dieser Kanner-Autismus auch als frühkindlicher Autismus bezeichnet (vgl. Schuster 2011, 16). Im folgenden Text wird der Begriff frühkindlicher Autismus verwendet.

Zu etwa derselben Zeit entdeckte der Wiener Kinderarzt Hans Asperger völlig unabhängig von Kanner ein ähnliches Krankheitsbild. Er beschäftigte sich mit Jungen, die im Gegensatz zu Kanners Kindern alle eine entwickelte Sprache aufwiesen, die seitdem als eines der Merkmale für den „höher“ funktionierenden Autismus, das sogenannte Asperger-Syndrom, gilt (vgl. Schuster 2011, 16). Nach Asperger (1982) handelte es sich dabei um eine „Charakteranomalie“.

Im Unterschied zu Kanner verzichtete er weitgehend auf psychologische Untersuchungsmethoden und zog seine Schlussfolgerungen primär aus seinen Beobachtungen, welche er zur damaligen Zeit sehr detailliert und mit ganz eigenem Stil darstellte (vgl. Walter 2008, 21).

Es verhalten sich aber keineswegs alle Kinder mit Autismus so wie bisher angedeutet. Die Bandbreite an diversen Ausdrucksformen und Schweregraden ist sehr heterogen. Es handelt sich um ein hoch individuelles Phänomen, das sich wenig verallgemeinern lässt (vgl. Schuster 2011, 7). Folglich gibt es nicht „das“ autistische Kind, denn jedes Kind mit Autismus ist anders und stellt eine neue Herausforderung für die Lehrperson dar (vgl. ebd., 9).

So unterschiedlich die Symptome in ihrer Zusammensetzung und ihrem Ausprägungsgrad sind, so vielfältig und jeweils am einzelnen Kind ausgerichtet müssen, laut der Homepage von Autismus Deutschland e. V., die pädagogischen und therapeutischen Ansätze sein.

Dies wird im folgenden Kapitel näher verdeutlicht.

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Der Begriff „Autismus-Spektrum-Störungen“ ist bisher noch eine inoffizielle Bezeichnung für eine Untergruppe der sogenannten „tiefgreifenden Entwicklungsstörungen“ (TE) in den beiden großen Klassifikationssystemen der ICD-10 (World Health Organization 1992) und dem DSM-IV-TR (American Psychiatric Association 2000) (vgl. Steinhausen und Gundelfinger 2010, 13).

Der Begriff Autismus-Spektrum-Störung wird der empirisch-evidenten Tatsache eines fließenden Übergangs zwischen verschiedenen Formen und Ausprägungen des Autismus besser gerecht als die streng systematisierenden Unterteilungen der ICD-10 oder des DSM-IV-TR zwischen frühkindlichem Autismus, Asperger-Syndrom und atypischem Autismus. Tatsächlich können Diagnosen, die zwischen drei Formen des Autismus differenzieren, die zu beobachtende Vielfalt nur bedingt abbilden. Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit trotzdem Schüler mit ASS nach bestimmten Diagnosen unterschieden werden, liegt dies daran, dass diese ansatzweise geeignet sind, einen strukturierenden Überblick der großen Pluralität autistischer Verhaltensweisen zu geben (vgl. Trost 2012, 125).

„Ein gemeinsames Zeichen aller TE ist die Tatsache, dass die Entwicklung zentraler psychischer Funktionen schon in der frühen Kindheit verzögert oder abweichend ist und dabei als gemeinsames Merkmal Störungen der sozialen Reziprozität vorliegen“ (Steinhausen und Gundelfinger 2010, 13).

ASS sind bei verschiedenen Kindern unterschiedlich ausgeprägt und verändern sich oft im Laufe seiner Entwicklung. Es gibt kein einziges Verhalten, das immer auftritt und keines, das Kinder automatisch von einer Autismusdiagnose ausschließt. Andererseits sind klare Gemeinsamkeiten zu beobachten, die bei den meisten Personen mit ASS gefunden werden wie z. B. bestimmte soziale Auffälligkeiten (vgl. Lord und McGee 2001, n. Bernard-Opitz 2007, 13).

Die Schwere der Symptome sowie das Profil der Fähigkeiten variiert von erheblicher Beeinträchtigung bis zu einem fast „normalen“ Verhalten. Wahrnehmungsstörungen, Kommunikationsauffälligkeiten, Defizite im Sozialverhalten sowie das Intelligenzniveau zeigen in der Gruppe der Betroffenen

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

eine erhebliche Bandbreite von sehr geringen Störungen bis zu erheblicher Beeinträchtigung (vgl. Bernard-Opitz 2007, 13).

„Wie der Begriff <Haus> eine ganze Vielfalt von Gebäuden mit einschließt (z. B. Hochhaus, Bungalow, Villa, Hütte), so umfasst der Terminus <Autismus> viele Varianten und Facetten. Ein Mensch mit Autismus kann ein selbstständig lebender Arbeiter, Angestellter, freischaffender Künstler oder Akademiker sein, er kann aber auch ein Mensch sein, der nicht sprechen kann, nie gelernt hat, sich selbst zu versorgen und der lebenslang Hilfe benötigt“ (ebd., 14).

Andererseits haben Menschen mit Autismus auch eine Reihe gemeinsamer Merkmale. In den folgenden Kapiteln werden vor allem nach Walter (2008) diese Gemeinsamkeiten aufgezeigt. Dabei wird auf die einzelnen Krankheitsbilder, besonders auf den frühkindlichen Autismus, das Asperger-Syndrom und den atypischen Autismus, näher eingegangen.

3.1 Frühkindlicher Autismus

Der österreichisch-amerikanische Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner beschrieb 1943 erstmals eine Störung, die sich in den ersten drei Lebensjahren zeigt und durch abnorme Reaktionen in der sozialen Interaktion, in der Kommunikation und durch eingeschränktes repetitives Verhalten charakterisiert ist (vgl. Knölker u.a. 2007, 198). Er veröffentlichte seine seit 1938 durchgeführte Studie über die Beobachtungen an elf Kindern mit Autismus in der Zeitschrift „Nervous children“ unter dem Titel: „Autistic disturbances of Affective Contact“. Kanner attestierte ihnen frühkindlichen Autismus (vgl. Walter 2008, 38). Ein wesentliches Zitat daraus lautet:

„The outstanding, pathognomic, fundamental disorder is the children's inability to relate themselves in the ordinary way to people and situations from beginning of life“ (Kanner 1943, zit. n. Walter 2008, 38).

Die Literatur über Autismus nahm seitdem immer größere Ausmaße an. Die besondere Schwierigkeit lag zum einen darin, dass viele Autoren ihre eigenen Begriffe für den heute klar definierten Begriff Autismus verwendeten: Im angloamerikanischen Raum wurden häufig schizophrene Kinder und Kinder mit Autismus als psychotisch bezeichnet. Zum anderen fehlte eine gemeinsame

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Basis, die erst Fischer zusammen mit Kanner und Eisenberg in dem Jahrbuch für Jugendpsychiatrie und ihre Grenzgebiete 1965 vorstellte: den sogenannten „Kanner-Autisten“ (vgl. Walter 2008, 38 f.). Auf diese gemeinsame Basis soll daran anschließend näher eingegangen werden.

Wenn im Folgenden die Rede von Kindern mit Autismus ist, bezieht sich diese Formulierung auf Kinder mit frühkindlichem Autismus.

3.1.1 Merkmale

Kanner nannte in seinen Untersuchungen zwei Kardinalsymptome und vier Sekundärsymptome. Einige Sekundärsymptome haben ihren Ursprung in den Kardinalsymptomen, die für die Diagnose „frühkindlicher Autismus“ vorhanden sein müssen (vgl. ebd., 39).

Das erste Kardinalsymptom: die Isolierung

Dieses Symptom wird als „Autismus“ bezeichnet und meint eine totale Isolierung des Kindes von der menschlichen Umwelt, die seit der Geburt vorhanden ist. Das Kind erscheine laut Asperger (1982) als „ein rechter Fremdling in der Welt“. Früheste Signale hierfür bilden das Ausbleiben der Lächelreaktion und der Antizipationshaltung des Kindes während der ersten Lebensjahre in der Mutter-Kind-Beziehung. Nach Walter, unter Bezug auf Spitz, ist ein Lächeln ein Beweis dafür, dass eine Beziehung zwischen Mutter und Kind besteht (vgl. Walter 2008, 39.).

Kanner ist der Meinung, dass Eltern ihre Kinder mit Autismus von Geburt an folgendermaßen beschreiben:

„Self-sufficient“, „like in a shell“, „happiest when left alone“, „acting as if people weren't here“ and „giving the impression of silent wisdom“ (Kanner 1972, 700).

Das zweite Kardinalsymptom: die Veränderungsangst

Es ist aber nicht nur die mangelhafte Kontaktaufnahme zu den Bezugspersonen, die solche Kinder charakterisiert, vielmehr zeigen sie durchaus affektive

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Reaktionen, sobald sich die Umwelt des Kindes verändert wird (vgl. Asperger 1982, 288). Demzufolge darf sich die materielle Welt nach einem ängstlich-zwanghaften Bestreben des Kindes unter keinen Umständen verändern, sondern muss in räumlicher und zeitlicher Ordnung stets gleich bleiben.

Kanner schildert in seinem Werk „Child Psychiatry“ dieses Symptom wie folgt:

„The child's behavior is governed by an anxiously obsessive desire for the maintenance of sameness that nobody but the child himself may disrupt on the rare occasions. Changes of routine, of furniture arrangement, of a pattern, of the order in which everyday acts are carried out can drive him to despair“ (Kanner 1972, 701).

Die Veränderungsangst wird von Eltern häufig erst dann beobachtet, wenn die motorische Reife des Kindes so weit fortgeschritten ist, dass es eine Beziehung zur Umwelt aufnehmen kann.

Alle weiteren Verhaltensweisen, die Kanner den Sekundärsymptomen zuordnet, haben ihren Ursprung in den Kardinalsymptomen (vgl. Walter 2008, 39.).

Das erste Sekundärsymptom: die gestörte Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung ist gestört. 50% der Kinder mit Autismus bleiben stumm. Die Reaktionslosigkeit vieler Betroffenen führt bei deren Bezugspersonen zur Annahme, sie seien taubstumm. Nicht selten vermutet dies auch der Arzt (vgl. Walter 2008, 38).

Viele Kinder mit Autismus sind trotz ihres „Mutismus“ nicht ohne Sprachkompetenz. Die Motivation zum Sprechen ist gestört, da das Kind die Kommunikation vermeidet. Die Sprache, wenn vorhanden, trägt zur Kommunikation nichts bei. Mimik und Gestik werden ebenfalls aus demselben Grund vermieden. Sie sehen an Personen vorbei oder hindurch, ohne Fixierung des Gegenübers (vgl. ebd., 39 f.).

Kanner verdeutlicht diesen Aspekt, wenn er schreibt: „[...] he never looks into anyone's face“ (Kanner 1972, 702).

Menschen auf Bildern sind für Kinder mit Autismus interessant, während die Realperson im direkten Kontakt Angst auslöst.

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Die Sprache wird später, und zwar durch „Auswendig lernen“, Nachsprechen und Wiederholen erlernt. Kinder mit Autismus können sehr lange und differenzierte Sätze sehr gut wiedergeben. Kreative eigengeformte Sätze bleiben dagegen die Ausnahme.

Lange Zeit wird die Sprache in Form von Echolalie oder verzögerter Echolalie benutzt, wenn sie vorher eine Latenzzeit benötigte. Es werden dabei Sätze aus dem Zusammenhang entfernt und in der gleichen rezipierten Betonung wiederholt. Kinder mit Autismus neigen zu metaphorischer Sprache, die analog verwendet, generalisiert und zu sogenannten Restriktionen gebildet wird. Ob andere Personen dies verstehen, interessiert ein solches Kind nicht (vgl. Walter 2008, 40).

Eine Frage wird von Menschen mit Autismus häufig nicht mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet, sondern als Vorlage für eine Wiederholung derselben verwendet. Störungen oder problematische Situationen, die sehr häufig auftreten, weil das Kind mit Autismus jegliche Kommunikation ablehnt, werden auffallend oft mit „Nein“ zu umgehen versucht. Sehr selten bejaht ein solches Kind ein es betreffendes Ereignis. Kinder mit Autismus vertauschen im Gespräch die Personalpronomen ich/du. Oft lernen sie den Gebrauch des Personalpronomens „ich“ erst ab dem sechsten Lebensjahr. Dies liegt in den versäumten „Rede-Antwort-Spielen“ zu anderen Altersgenossen während der frühen Kindheit begründet. Bevor Kinder mit Autismus fähig sind, erlernte Wörter und Begriffe auf andere Situationen zu übertragen, können diese zunächst nur im erlernten Situationsfeld angewendet werden. Kanner bezeichnet dies mit „inflexibler Wörtlichkeit“ der Sprache. Ein generalisierter Gebrauch ist außerordentlich selten (vgl. Walter 2008, 40f.). Kinder mit Autismus bilden keine spontanen Sätze (vgl. Kanner 1957, n. Walter 2008, 41).

Das zweite Sekundärsymptom: enges Verhältnis zu Objekten

Kinder mit Autismus haben ein auffallend gutes Verhältnis zu unbelebten Dingen und Materialien. Dabei zeigen sie zahlreiche feinmotorische Fähigkeiten. Sie spielen mit ihren Materialien (Klötze, Spielautos oder Perlen) häufig nach ständig wiederholenden Schemata, die sie einmal zu Beginn probiert haben.

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Kanner beschreibt das Objektverhältnis folgendermaßen:

„Every one of the children has a good relation to objects; he is interested in them; he can play with them happily for hours. He can be fond of them, or get angry at them if, for instance, he cannot fit them into a certain space. When with them he has a gratifying sense of undisputed power and control. Donald and Charles began in the second year of life to exercise this power by spinning everything that possibly could be spun and jumping up and down in ecstasy when they watched the objects whirl about” (Kanner 1972, 701).

Das Spiel ist nie konstruktiv. Die Schemata prägen sich sehr gut in das Gedächtnis des Kindes ein, sodass selbst geringste Veränderungen an den Materialien noch nach Tagen vom Kind registriert werden. Im Spiel werden alle Emotionen mit unbelebten Dingen ausgelebt (vgl. Kanner 1957, n. Walter 2008, 41).

Die Umwelt wird im Ganzen als Objekt wahrgenommen, z. B. werden Menschen von Kindern mit Autismus als „Dinge“ angesehen. Individuelle Unterschiede jeglicher Art werden von ihnen ignoriert. Körperteile anderer Mitmenschen werden nicht zum gesamten Individuum gehörig betrachtet, sondern als unbelebte Objekte. Wenn beispielsweise fremde Hände das Kind mit Autismus beim Spielen stören, richten sich der Zorn und sein Blick ausschließlich auf die Hände. Kommunikation seitens der Mitmenschen sehen diese Kinder sehr oft als Zudringlichkeit an. Die früheste Zudringlichkeit bildet die Notwendigkeit der Nahrungsaufnahme, welche sie häufig verweigern. Schon geringer Lärm von außen, wie z. B. des Staubsaugers wird sehr sensibel wahrgenommen und heftig abgelehnt. Dagegen erlebt das Kind eigenproduzierten Lärm positiv; das Gleiche gilt für Bewegungen. Ärztliche Untersuchungen beispielsweise mit dem Stethoskop lösen Panik aus (vgl. Walter 2008, 41).

Das dritte Sekundärsymptom: beeinträchtigte Intelligenzentwicklung

Kinder mit Autismus haben bei oberflächlicher Betrachtung bezüglich ihrer Intelligenz einen Entwicklungsrückstand. Ein Drittel der Kinder ist jedoch normal oder überdurchschnittlich intelligent (vgl. Walter 2008, 41). Kanner erwähnt in

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

seinem Werk „Child Psychiatry“ ein ausgeprägtes Gedächtnis mancher Kinder mit Autismus:

„An excellent rote memory for poems, songs, lists of presidents and the like made the parents at first think of the children proudly as child prodigies“ (Kanner 1972, 700).

Einer Schulbildung oder einem Beruf steht demnach nichts im Wege. Doch ihre Intelligenz kann sich überall dort nicht entfalten, wo zu ihrer Förderung Kontakte nötig sind. Das Kind mit Autismus wird infolgedessen „depriviert“. Solche Kinder konzentrieren ihre Intelligenz auf bestimmte Gebiete und Begabungen. Aufgrund spezieller Sonderinteressen haben viele Kinder mit Autismus weniger Kontakt zur Umwelt. Bei ihren Interessensgebieten können sie häufig keine echte Kreativität entfalten (vgl. Walter 2008, 41).

Das vierte Sekundärsymptom: motorische Besonderheiten

Fast alle Kinder mit Autismus weisen eine ausgeprägte motorische Unruhe auf. Störungen in der Motorik und den kognitiven Fähigkeiten zählen zu den Sekundärsymptomen. Kinder mit Autismus beschäftigen sich sehr lange mit ein und derselben motorischen Bewegung (Stereotypien) (vgl. Walter 2008, 42). Viele von ihnen beobachten fasziniert sich drehende Objekte oder stimulieren sich selbst durch Händeklatschen oder Flatterbewegungen der Finger vor den Augen (vgl. Nußbeck 2008, 18). Andere stoßen mit rhythmischen Bewegungen ihren Kopf, oft mit Geräuschen begleitet, nach vorn. Manche Kinder mit Autismus haben eine Vorliebe für das Kratzen an rauen Gegenständen. Des Weiteren kommen noch Beriechen und Belecken von Gegenständen und Ohrenbohren vor (Kanner 1943, n. Walter 2008, 42).

3.1.2 Ätiologie

Die Ätiologie ist letztendlich ungeklärt. Zum heutigen Zeitpunkt geht man davon aus, dass es sich um eine zentrale Wahrnehmungsstörung bei intakten Sinnesorganen handelt. Aufgrund der Jungenwendigkeit und der familiären

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Häufung in der männlichen Linie ist eine genetische Disposition anzunehmen (vgl. Knölker u. a. 2007, 202).

3.2 Asperger-Syndrom

Der Wiener Kinderarzt Hans Asperger veröffentlichte 1944 unabhängig von Kanner in der medizinischen Fachzeitschrift: „Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten“ unter der Headline „Die autistischen Psychopathien im Kindesalter“ einen Erfahrungsbericht über seine Beobachtungen und Schlussfolgerungen an seiner Einrichtung in Wien. Da seine Beschreibungen, die im Gegensatz zu Kanners Darstellungen nicht methodisch abgesichert waren, sich zum Teil prägnant von Kanner unterschieden, führte dies zu einer Aufteilung in Kanner- und Asperger-Autisten. In seinen Publikationen bezeichnete Asperger die autistischen Kinder als „Autistische Psychopathen“. Diesen Begriff leitete er aus der klassischen Klassifikation von Bleuler ab, der die Psychopathie als eine vererbte Charakter- und Triebbesonderheit hervorhebt, die zu Konflikten mit sich selbst und anderen führt (vgl. Walter 2008, 48 f.).

Wenn im Folgenden die Rede von Kindern mit Autismus ist, bezieht sich diese Formulierung auf Kinder mit Asperger-Syndrom.

3.2.1 Merkmale

Ebenso wie Kanner geht auch Asperger auf verschiedene Merkmale dieses Krankheitsbildes ein, die im Folgenden dargestellt werden.

Hauptmerkmale des Asperger-Syndroms

Kinder mit „autistischer Psychopathie“ werden meist erst ab dem dritten Lebensjahr auffällig. Laut Asperger können nur Jungen an Autismus erkranken. Autismus stellt für ihn eine Extremvariante des männlichen Charakters dar. Ähnlich wie Kinder mit frühkindlichem Autismus sind auch sie im Kontakt zu anderen Personen emotional-affektiv gehemmt und neigen zur Selbstisolierung. Vorhandene Kontakte zu Personen, Tieren oder Dingen sind disharmonisch und

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

voller Widersprüche. Während Kanner-Autisten Personen in ihrer Umgebung ignorieren, empfinden Asperger-Autisten die Gegenwart von anderen als störend. Bereits sehr früh, noch bevor sie gehen können, beginnen „autistische Psychopathen“ zu sprechen. Kinder mit Asperger-Syndrom weisen durchschnittlich geringere Störungen als Kanner-Autisten auf, haben häufiger Sonderinteressen und entwickeln im Durchschnitt mehr Fähigkeiten und Leistungsmotivation. Eine Klassifikation, die zwischen Primär- und Sekundärsymptomen unterscheidet, fehlt bei Asperger (vgl. Walter 2008, 49).

Aussehen

Der körperliche Befund ist nicht einheitlich. Gemeinsam ist aber vielen, dass ihnen schon sehr früh das eigentlich Kindhafte in der äußeren Erscheinung fehlt (vgl. Asperger 1952, 167). Kinder mit Autismus haben kein weiches und undifferenziertes Äußeres (vgl. Walter 2008, 49). Dagegen zeigen sie auffallend geprägte, frühreife Züge und etwas „Prinzenhaftes“; ihr Gesicht wirkt „wie mit scharfem Stift gezeichnet“ (Asperger 1952, 167). Gesicht und Körper wirken zusammen disharmonisch. Hinzu kommen nicht selten Nasen-, Kiefer-, Zahn- und Behaarungsanomalien. Menschen mit Autismus wirken von daher „charaktervoll“ (vgl. Walter 2008, 49).

Sprache und Kommunikation

Das Kind mit Autismus vermeidet bei der nonverbalen Kommunikation den Blickkontakt zu anderen Personen. Es blickt ins „Leere“ oder „durch einen hindurch“ in die Ferne. Der Blick ist leer und ausdruckslos. Einen ausdrucksvollen Blick bekommt das Kind nur bei affektiven Handlungen. Die Mimik wirkt schon in jungen Jahren „leer oder gespannt grüblerisch“. Sie ist häufig unpassend zur momentanen Situation und wird auch für seltsame Situationen und Stereotypen eingesetzt. Gestiken werden nur bei den Stereotypen eingesetzt, die jedoch keinen Mitteilungscharakter haben. Säuglinge mit „autistischer Psychopathie“ lächeln ihre Mutter ebenso wenig an wie Kinder mit frühkindlichem Autismus (vgl. Walter 2008, 49 f.).

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Kinder mit Autismus schauen ihren Gesprächspartner sehr selten an. Sie schauen an ihm vorbei und verhindern damit den Kontakt untereinander wie z. B. die Mimik. Nur ganz selten wirft das Kind dem Gesprächspartner einen beiläufigen Blick zu. Die Kinder achten nicht darauf, ob andere in Stimmung sind oder überhaupt Interesse haben, ihnen zuzuhören, sondern erzählen frei, was ihnen im Moment gerade wichtig erscheint. Sie ignorieren dabei die umgebende Situation (vgl. ebd., 50).

Die Sprachmelodik von Kindern mit Autismus ist gestört. Viele von Asperger beobachtete Kinder sprachen in monotoner Stimmlage. Außerdem leierten sie stereotyp monoton oder in bestimmter Melodie ihre Sätze oder Wörter herunter und sprachen entweder leise und fern oder unangepasst laut. Dabei erschien es ihnen vollkommen gleichgültig, ob sie verstanden wurden oder nicht (vgl. ebd.). Ganz unbekümmert sprachen sie aus, was ihnen im Augenblick wichtig ist. Gemeinsam war allen, dass die Sprache auf den Zuhörer anders wirkt als normal (vgl. Asperger 1952, 168).

In Bezug auf die Sprachstörungen ist bei Kindern mit Autismus Folgendes zu sagen: Worte, die sie „genießen“, wiederholen sie gerne stereotyp. Asperger beobachtete, dass diese Kinder längere Zeit in der dritten Person von sich sprachen (vgl. Walter 2008, 50).

Da die ungewohnte Sprechweise bei Gleichaltrigen auf Ablehnung stößt, kann es zu erschwerter Interaktion kommen. Kinder mit Autismus beherrschen selbst komplizierte Grammatik besser als Gleichaltrige und verfügen über eine differenziertere Sprache. Ihre Sprechweise wirkt nicht kindgemäß. Die Sprache ist voll von Originalität und Wortschöpfungen. Asperger nennt sie eine „naszierende Sprache“. Nicht alle Wortschöpfungen sind unverständlich. Manche davon beschreiben nach Asperger eine Situation besser als herkömmliche Formulierungen (vgl. ebd.).

Dazu seien ein paar Beispiele genannt. Ein elfjähriger sehr schwieriger Junge mit Autismus war besonders reich an originellen sprachlichen Produktionen:

„<Mündlich kann ich das nicht, aber köpflich> (er wollte sagen, er hätte etwas verstanden, könne es aber nicht ausdrücken); <mein Schlaf war heute lang, aber dünn>; <eine grelle Sonne mag ich nicht, auch kein Dunkel, am liebsten so einen melierten Schatten>“ (Asperger 1952, 173).

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Hinter der Eigenständigkeit der sprachlichen Formulierung steht die Originalität des Erlebens. Kinder mit Autismus haben die Fähigkeit, Dinge und Vorgänge der Umwelt von neuen Gesichtspunkten aus zu sehen, nicht wie es ihnen beigebracht wird, sondern aus eigenem schöpferischen Erleben. Diese Gesichtspunkte sind oft erstaunlich reif. Die Probleme, die sie sich stellen, reichen weit über das hinaus, was anderen Kindern gleichen Alters Inhalt ihres Denkens ist (vgl. ebd.).

Ein Auszug aus dem Protokoll einer Intelligenzprüfung zu „Unterschiedsfragen“ bei einem achtjährigen Jungen soll als Beispiel dienen:

Baum – Strauch: „Der Strauch, da wachsen die Äste gleich vom Boden auf, so ganz wirrwar durcheinander, so dass es vorkommt, dass oft drei, vier sich überkreuzen, dass man einen Knoten in der Hand hat. Der Baum, da wächst erst der Stamm und dann erst die Äste, und nicht so ein Durcheinander, und so dicke Äste. Mir ist das einmal passiert, da hab' ich hineingeschnitten in einen Busch, ich wollte mir eine Schleuder machen; ich schneide vier Äste ab und da hab' ich einen achteiligen Knoten in der Hand. Das ist so, wenn sich zwei Äste aneinander reiben, da ist eine Wunde, da wachsen sie zusammen.“

See – Fluss: „na der See, dass er sich net vom Fleck rührt, und der See nie so lang sein kann und sich nicht so verzweigt und immer hat er wo ein End'. Die Donau ist gar net mit dem Ossiachersee in Kärnten zu vergleichen, nicht im Geringsten“ (ebd.).

Intelligenz

Kinder mit Autismus „verarbeiten“ das erworbene Wissen nicht, sondern eignen es sich häufig „mechanisch“ an. Außerdem erleben diese Kinder die Umwelt nach ihrer eigenen Schöpfung und nicht so, wie sie ihnen von ihren Bezugspersonen nahegebracht wird. Bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs in der Schule schenken sie allen Gebieten, die sie nicht interessieren, keine Aufmerksamkeit. Asperger spricht hier von einer „aktiven Störung der Aufmerksamkeit“, die im Kind entsteht (vgl. Walter 2008, 51).

Es ist folglich nicht oder nicht nur die landläufige Konzentrationsstörung vieler neuropathischer Kinder zu beobachten, die von allen äußeren Reizen, von jeder Bewegung und jeder Unruhe um sie herum von ihrem Arbeitsziel abgelenkt werden („passive Aufmerksamkeit“). Diese Kinder sind vielmehr überhaupt nicht geneigt, ihre Aufmerksamkeit und ihre Arbeitskonzentration auf das zu richten,

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

was die Außenwelt, von ihnen verlangt. Wie in ihren weiteren Verhaltensschwierigkeiten sind sie hier ebenfalls von außen sehr schwer zu beeinflussen. Insofern ist es kein Wunder, dass die meisten Kinder mit Autismus große Lernschwierigkeiten haben (vgl. Asperger 1952, 178).

Kinder mit Autismus lassen sich nur ungern etwas beibringen. Dagegen entwickeln sie jedoch aus eigener Motivation individuelle Methoden, um den abstraktesten sowie kompliziertesten Gebieten, wie z. B. der höheren Mathematik oder den letzten philosophischen Fragen, nachzugehen. Die Sonderinteressen bei Kindern mit Autismus sind sehr eng gefasst und haben oft keine Beziehungen zum realen Leben. Dazu folgende Beispiele:

Es gibt viele Kinder mit Autismus, die ein großes Interesse an der Funktionsweise ihres Organismus (vegetative Abläufe) haben. Andere versuchen die Gesetzmäßigkeiten des Gedächtnisses zu studieren. Diese Selbstobjektivierung eine große Distanz zur eigenen Person. Einige Kinder mit Autismus zeigen ein so tiefes und reifes Kunstverständnis, dass sie sogar die Kompetenzen vieler Erwachsener übertreffen. Sie können bereits in sehr kompetenter Form Bilder beurteilen (z. B. von Rembrandt), sowie die Charaktere der Künstler und deren Stimmungen einschätzen. Weitere Kinder mit Autismus interessieren sich ausgeprägt für Teilfachgebiete aus der Fachdisziplin Chemie. Auch der komplexe Aufbau von Apparaturen oder Maschinen begeistert einige Kinder mit Autismus (vgl. Walter 2008, 51).

Im Vergleich zu anderen Kindern wenden Schüler mit Asperger-Syndrom ihr Wissen in der Mathematik nach anderen Formeln und Methoden an als erwartet. Diese Methoden sind häufig kompliziert und umständlich. Unterrichtsstoff, der sich überhaupt nicht mit den Interessen des Kindes mit Autismus deckt, wird von ihm auch nicht nach anderen Methoden verarbeitet, sondern radikal abgelehnt (vgl. ebd.).

Isolierung

Kinder mit Autismus zeigen kein Interesse an der Umgebung, wenngleich sie trotzdem viel mitbekommen (vgl. Walter 2008, 52).

Schon in der Familie zeigt sich die Isolierung dieser Kinder, wenn sie unter Geschwistern leben, aber auch wenn sie Einzelkinder sind, was häufiger der Fall

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

ist. „Es ist, als ob das Kind allein auf der Welt wäre“ (Asperger 1952,170), so hört man oft. Es wandelt wie ein Fremdling umher und nimmt scheinbar keine Notiz von den Vorgängen ringsum. Manchmal ist es erstaunlich, wie viel es trotz seiner scheinbaren „Abgestelltheit“ von dem aufgenommen und verarbeitet hat, was um es herum vorgeht. Die Kinder sitzen in ihr Spiel vertieft, fern in einer Ecke, oder mitten unter den fröhlich lauten Geschwistern oder Freunden. Sie scheinen jedoch ganz isoliert, als Fremdkörper, unberührt von Lärm und Bewegung, unzugänglich bei dem, was sie tun; sie nehmen keine Anregung von außen an und sind schwer gereizt, wenn ihre Kreise gestört werden (vgl. ebd., f.).

Es gibt jedoch nicht wenige Kinder mit Autismus, die trotz ihrer Isolierung auch fähig sind, zärtliche Bindungen zu Tieren oder zu bestimmten Personen einzugehen (vgl. Walter 2008, 52).

Abnormes Spielverhalten und Sammelleidenschaft

Kinder mit Autismus haben nicht nur zu Tieren und Menschen eine gute Beziehung, sondern ganz besonders zu Spielzeugobjekten. Das Spiel mit dem Spielzeug ist im Gegensatz zu anderen Kindern jedoch ohne Kreativität und Liebe. Sie spielen mit ihrem Spielzeug nicht wie andere Kinder, sondern sind nur daran interessiert, es nach verschiedensten Kriterien zu ordnen oder anzuordnen. Dazu folgende Beispiele:

Ein Kind mit Autismus ordnet Bauklötze immer wieder nach der Größe, Farbe und Form, anstatt mit ihnen zu spielen. Einzelne Spielobjekte werden verehrt und das Kind möchte sich auf keinen Fall von ihnen trennen (vgl. Walter 2008, 52).

Die Beschäftigung ist außerdem oft ein ganz stereotypes Handeln, manchmal einfachste Bewegungsstereotypen, etwa rhythmisches Wackeln, ein stundenlang dauerndes, einförmiges Spielen mit einem Schuhband oder einem bestimmten Spielzeug. Die Kinder klopfen, schlagen und genießen sichtlich den Rhythmus (vgl. Asperger 1952, 171).

Sehr häufig entwickeln Kinder mit Autismus eine Sammelleidenschaft für Spielzeuge und andere Dinge. Dabei geht es ihnen vor allem um die Vervollständigung und den Besitz der Sammlung, weniger um die inhaltliche Bedeutung der Objekte (vgl. Walter 2008, 52).

Verhalten zu anderen Personen

Kinder mit Autismus sind u. a. „kontaktgestört“ und haben folglich besonders viele Schwierigkeiten bei der sozialen Integration. Ein „normales“ Kind steht in permanentem Austausch mit den Eltern bzw. dem Erzieher, an denen er sein künftiges Verhalten orientiert. Die affektiven Inhalte der Erziehung sind dabei sehr wichtig und werden vom „normalen“ Kind wahrgenommen (vgl. Walter 2008, 52).

Kinder mit Autismus ignorieren affektive Kontakte oder wehren sie ab. Hier gibt es auch Parallelen zu schizophrenen Erkrankungen. Sie reagieren nur auf ihre inneren Impulse (Spontanideen, Interessen). Eltern, die diese Eigenheiten berücksichtigen, können im familiären Bereich Konflikte im Voraus reduzieren bzw. vermeiden, wenn sie vieles von dem erdulden. Da Kinder mit Autismus die meisten Regeln und Anforderungen ignorieren, sind Konflikte in der Regelschule schon vorprogrammiert. In dieser Institution geraten sie fast immer in die Rolle des Außenseiters. Aufgrund ihres Verhaltens, ihrer speziellen Sprachstörungen und Ungeschicklichkeiten werden sie von Mitschülern sehr oft gehänselt. Kinder mit Autismus erkennen aber auch schnell die Schwächen anderer Personen und benennen diese sehr direkt (vgl. ebd. f.).

Motorische Störungen

Das motorische Verhalten ist erheblich beeinträchtigt. In vielen Fällen kann man von einer Apraxie sprechen (vgl. Asperger 1952, 169). Ihre Bewegungen sind oft abrupt, eckig, verkrampft und zu gering koordiniert. Sie haben z. B. große Mühe einen Ball zu fangen (vgl. Walter 2008, 53). Sind solche Kinder aber einmal dazu motiviert, bewältigen sie erstaunliche Geschicklichkeitsleistungen (vgl. Asperger 1982, 294).

Bezüglich ihrer motorischen Entwicklung erlernen Kinder mit Autismus das freie Gehen später als die Sprache. Bewegungen und Handgriffe, die der Alltag erfordert, erlernen sie im Vergleich zu Gleichaltrigen deutlich verzögert und unter größten Schwierigkeiten. Sie geraten dabei sehr oft in Zorn (vgl. Walter 2008, 53). Besonders akut wird das Problem, wenn diese Kinder in die Schule eintreten, da dort Selbstständigkeit gefordert ist (vgl. Asperger 1952, 169).

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Beispielhafte Situationen sind: Anziehen, Waschen und insbesondere Schneiden der Haare oder der Nägel. Nur eine geringe Auswahl an motorischen Bewegungen, die sie interessieren, erlernen sie sehr gut. Die Bewegungen wirken jedoch immer eckig, ungelöst und ungeschickt (vgl. Walter 2008, 53).

Emotionale Störungen

Die Anpassungsfähigkeit bei Kindern mit Autismus ist gestört. Sie haben vegetative Fehlsteuerungen. Dies betrifft z. B. den Geschmackssinn oder das Einschlafen. Meist wird erst ab dem dritten Lebensjahr deutlich sichtbar, dass der Kontakt zu den Mitmenschen tiefgreifend gestört ist. Bei Säuglingen mit autistischem Syndrom ist das Kontaktieren zur Umwelt von Anfang an nicht vorhanden. Kinder mit Autismus lehnen die Kontaktversuche von anderen Personen weitgehend ab. Sie reagieren darauf mit Rückzug, Angst, aber auch mit Feindseligkeit und Zorn. Dies gilt auch für die mütterliche Zärtlichkeit. Das Gefühl zu ihrem eigenen Körper ist ebenfalls beeinträchtigt (vgl. Walter 2008, 54). Viele können ihre Proportionen nicht einschätzen:

„Es fehlt ihnen das ‚Körperschema‘, ‚sie sind in ihrem eigenen Körper nicht zu Hause‘. Sie rennen leicht überall an, weil sie ihren Körper nicht richtig ‚orten‘ können“ (Asperger 1961, zit. n. Walter 2008, 54).

Daraus ergeben sich zahlreiche Probleme, wie die Missachtung der Körperpflege, der Tischmanieren oder sonstiger Regeln (vgl. Walter 2008, 54).

3.2.2 Ätiologie

Die Ätiologie ist wie beim frühkindlichen Autismus letztlich ungeklärt. Aufgrund der Jungenwendigkeit und der familiären Häufung in der männlichen Linie ist eine genetische Disposition ebenfalls anzunehmen (vgl. Knölker u.a. 2007, 206).

Schon Asperger vermutete aufgrund der Jungenwendigkeit seiner Untersuchungen eine geschlechtsgebundene oder zumindest -begrenzte Vererbung. Seiner Meinung nach ist der „autistische Psychopath“ eine Extremvariante des männlichen Charakters und deren Intelligenz. Doch er fand auch Mädchen mit Kontaktstörungen, die in manchen Zügen den „autistischen

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Psychopathen“ ähnelten. Er beobachtete Schizophrenie ähnliche Merkmale bei Mädchen, bei denen er eine Enzephalitis als Ursache annahm, doch er fand kein voll ausgeprägtes Bild, wie bisher geschildert (vgl. Asperger 1952, 186).

Bevor im Folgenden die Gegenüberstellung von frühkindlichem Autismus und Asperger-Syndrom dargestellt wird, muss erwähnt werden, dass kein Idealtypus nach Kanner oder Asperger existiert. Vielmehr geht man heute davon aus, dass sich Kinder mit Autismus in Bezug bestimmter Merkmale z. B. Intelligenz, Sprache und Kommunikation, emotionales Verhalten usw. entweder näher am Pol des frühkindlichen Autismus oder des Asperger-Syndroms befinden, worauf im 3. Kapitel der ASS schon näher eingegangen wurde.

3.3 Gegenüberstellung von frühkindlichem Autismus und Asperger-Syndrom

Ein Vergleich zwischen den beiden Autismus-Formen macht die hauptsächlichen Unterschiede deutlich.

	Frühkindlicher Autismus	Asperger-Syndrom
Auftreten erster Symptome	erste Lebensmonate	drittes Lebensjahr
Sozialverhalten	totale soziale Abkapselung	können als ältere Kinder eher Sozialkontakte suchen
Intelligenzentwicklung	von geistig behindert bis normal	von normal bis hochbegabt
Motorisches Verhalten	eher unauffällig	häufig ungeschickt, Störungen in der Koordination
Sprache	ausbleibende oder stark verzögerte Sprachentwicklung	Sprachentwicklung oft früh, aber häufig pedantischer Sprachstil und Probleme beim Verstehen von übertragenen Bedeutungen

Abbildung 1: Übersicht über die Symptome bei verschiedenen Autismus-Typen
(Schuster 2011, 18)

3. Was versteht man unter Autismus-Spektrum-Störungen?

Heute wird neben dem frühkindlichen Autismus und dem Asperger-Syndrom noch der atypische Autismus und die nicht näher bezeichneten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zu den Störungen aus dem Autismus-Spektrum gezählt (Schuster 2011, 18).

Im folgenden Kapitel wird der atypische Autismus kurz näher beschrieben, da sich ein späteres Fallbeispiel darauf bezieht.

3.4 Atypischer Autismus

Von einem atypischen Autismus wird gesprochen, wenn eine tiefgreifende Entwicklungsstörung vorliegt, die sich vom frühkindlichen Autismus folgendermaßen unterscheidet: Entweder zeigen Kinder, die an dieser Störung leiden, die diagnostischen Kriterien für den frühkindlichen Autismus erst nach dem dritten Lebensjahr oder es bestehen deutliche Auffälligkeiten, die für den frühkindlichen Autismus typisch sind, jedoch nicht alle drei für die Diagnose erforderlichen Bereiche umfassen. Diese drei Bereiche sind folgende: Einschränkungen der sozialen Interaktion, der Kommunikation und repetitives Verhalten (vgl. Remschmidt 2008, 67).

Dementsprechend werden in der ICD-10 zwei Varianten des atypischen Autismus unterschieden:

- Autismus mit atypischem Erkrankungsalter:

Bei dieser Variante sind inhaltlich alle Kriterien für den frühkindlichen Autismus erfüllt, nur wird die Störung erst nach dem dritten Lebensjahr deutlich.

- Autismus mit atypischer Symptomatologie:

Diese Erscheinungsform ist dadurch gekennzeichnet, dass die Auffälligkeiten zwar bereits vor dem dritten Lebensjahr manifest werden, sie entsprechen aber nicht dem Vollbild des frühkindlichen Autismus. Letzteres tritt besonders bei Kindern mit erheblicher Intelligenzminderung auf, die oft auch an einer umschriebenen Entwicklungsstörung der Sprache leiden, vor allem des

4. Schulische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten

Sprachverständnisses. Bei Kindern mit dieser Störung wird oft auch von einer Intelligenzminderung mit autistischen Zügen gesprochen (vgl. ebd.).

4. Schulische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten

In den letzten Jahrzehnten ist zu beobachten, dass Eltern und Fachpersonen versuchen, Kindern, die durch besonderes Verhalten auffallen, mehr als bisher gerecht zu werden und sie in vielfältige Fördermaßnahmen einzubeziehen. Dieses Bemühen gilt insbesondere Kindern, deren auffälliges Verhalten man bisher durch mangelnde intellektuelle Begabung zu erklären versuchte. Deshalb wurden auch Kinder mit autistischen Verhaltensweisen in der Regel in Sondereinrichtungen gefördert. Ihre Beschulung erfolgte zunächst fast ausschließlich an Schulen für Geistigbehinderte. Zwischenzeitlich wurden jedoch Erfahrungen mit diesem Personenkreis gesammelt und verschiedene Methoden entwickelt, um diesen Kindern und Jugendlichen ein adäquates Lernen zu ermöglichen bzw. ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten in die unterrichtliche Arbeit einzubeziehen. In vielen Fällen werden heute Heranwachsende mit autistischem Verhalten ihren Begabungen entsprechend an verschiedenen Institutionen beschult. Dieses Vorgehen beruht auf der Erkenntnis, dass Menschen mit Autismus durchaus sehr unterschiedliche Begabungen aufweisen und dass Autismus in vielen Fällen mit einer geistigen Behinderung wenig zu tun hat (vgl. Böhringer; Sawall 2012, 189).

Nach dem Artikel 24 der UN-Behindertenkonvention, der in Deutschland im Jahre 2009 in Kraft trat, haben Menschen mit Behinderung das Recht auf gemeinsame Bildung mit nicht behinderten Menschen. Das integrative Bildungssystem verlangt eine Eingliederung (Inklusion) von Menschen mit Behinderungen. Die in Deutschland gängige Praxis, Kinder mit Behinderungen genauso wie Problemschüler auszusortieren und an eine Sonderschule zu verweisen, steht dem entgegen. Sonderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten sollten nur Heranwachsende mit Autismus besuchen,

deren Förderung in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann (vgl. KMK 2000, 14).

Für eine erfolgreiche Eingliederung müssen beide Beteiligten aufeinander zugehen. Der Schüler mit Autismus muss bereit sein, sich auf den Unterricht einzulassen, und die Schule muss die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. Es ist davon auszugehen, dass die Schule den größeren Schritt auf den Schüler zugehen muss. Schüler mit Autismus können sich nur begrenzt anpassen. Mangelnde Anpassungsfähigkeit ist ein Ausdruck ihrer Behinderung (vgl. Schuster 2011, 52).

Damit eine Integration gelingen kann, müssen bestimmte Grundvoraussetzungen erfüllt werden. Dazu gehört, dass Lehrer der jeweiligen Schule und bestmöglich auch die Mitschüler und deren Eltern gegenüber der Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen positiv eingestellt sind. Ohne Toleranz, Verständnis und Offenheit gegenüber den Mitschülern mit Beeinträchtigungen geht es nicht. Trotz aller Bemühungen und guten Willens ist die Integration eines Kindes mit Autismus nicht einfach. Ein Scheitern kann immer möglich sein, sollte aber weder als Versagen des Lehrers noch als Versagen des Kindes gewertet werden. Hilfreicher ist es, dem Kind mit Autismus die Tür weiterhin geöffnet zu halten. Wenn es jetzt noch nicht reif und bereit ist für das Lernen mit „normalen“ Kindern, dann vielleicht in einem Jahr. An dieser Stelle ist es wichtig den Eltern den Druck zu nehmen. Sie sind nicht schuld, wenn sich ihr Kind in eine Klasse nicht integrieren lassen kann. Eltern sollten sich vielmehr in Gelassenheit üben und ihr Kind zu nichts drängen. Wenn das Kind zu einem gemeinsamen Lernen noch nicht bereit ist, sollten sie über Alternativlösungen nachdenken, anstelle mit sich selbst und dem Kind zu hadern (vgl. ebd).

5. Kognitive Besonderheiten bei Menschen mit Autismus

Bis heute ist die Ursache von Autismus nicht bekannt. Zahlreiche Faktoren können dabei eine Rolle spielen. Umstände, welche die spätere Entwicklung des zentralen Nervensystems vor oder auch nach der Geburt beeinträchtigen,

können von Fall zu Fall ganz unterschiedliche sein, so dass man nicht von einer einheitlichen Ursache sprechen kann. Allerdings wird angenommen, dass Autismus in über 90% aller Fälle eine genetische Grundlage hat. Aufgrund bestimmter Veränderungen in den Erbanlagen kommt es während der Gehirnentwicklung bereits im Mutterleib zu Schädigungen der Feinstruktur des Gehirns und folglich der Gehirnfunktionen. Diese an sich führen jedoch nicht zu Autismus. Vielmehr müssen weitere auslösende Faktoren hinzukommen, wie z. B. Ereignisse, welche zu bestimmten Zeitpunkten in der Entwicklung das Gehirn in einer Weise beanspruchen, auf die es nicht vorbereitet ist. Dies können die neuen körperlichen Anforderungen durch die Geburt sein oder auch psychische Anforderungen in der Entwicklung während der ersten zwei Lebensjahre. Wird das geschädigte Gehirn mit solchen Anforderungen konfrontiert, kann es nicht so reagieren wie „üblich“. Es kommt stattdessen zur Ausprägung „autistischen Verhaltens“ (vgl. Häußler 2008, 27).

Weder treten in allen Fällen dieselben Störfaktoren in der Entwicklung auf, noch ereignet sich die Störung stets zum selben Zeitpunkt in der Hirnentwicklung. Viele verschiedene Hirnbereiche scheinen im Zusammenhang mit Autismus betroffen zu sein, doch es sind nicht immer dieselben Bereiche in derselben Weise beeinträchtigt. Demzufolge kommt es zu den unterschiedlichen Erscheinungsformen des Autismus. Nicht alle Betroffenen haben dieselben Symptome. Dennoch ähneln sie sich in ihrem Verhalten genug, um eine eigene diagnostische Gruppe zu bilden. Das lässt darauf schließen, dass es trotz der individuellen Unterschiede auch viele Gemeinsamkeiten gibt, wie das Gehirn bei Menschen mit Autismus funktioniert (vgl. ebd.).

Die Tatsache, dass ihr Gehirn anders arbeitet, ist durch viele Studien belegt. Es gibt heute bildgebende Verfahren (funktionelle MRI), mit denen man erfassen kann, welcher Teil des Gehirns reagiert, während jemand bestimmte Aufgaben löst. Im Hinblick auf das Erkennen von Gesichtern wurde auf diese Weise herausgefunden, dass bei Personen mit frühkindlichem Autismus oder Asperger-Syndrom der Hirnbereich, der für die Verarbeitung von Gesichtern zuständig ist, nicht aktiviert wird. Stattdessen beobachtete man in Reaktionen auf Gesichter eine erhöhte Gehirntätigkeit in dem Bereich, in welchem Informationen über Gegenstände verarbeitet werden (Schulz u.a. 2000, n. Häußler 2008, 27). Ob dies nun eine Ursache oder Folge der autistischen Störung ist, bleibt noch zu

klären. Bedeutsam ist auf jeden Fall, dass eine andersartige Informationsverarbeitung vorliegt, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. Häußler 2008, 27).

Wenn im Folgenden von den typischen Besonderheiten der Informationsverarbeitung bei Menschen mit Autismus die Rede ist, beziehen sich die Aussagen auf Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen, bei denen sich die unterschiedlichen Personen mit Autismus deutlich von denen ohne Autismus unterscheiden haben. Dies bedeutet aber nicht, dass alle genannten Auffälligkeiten bei allen Personen mit Autismus beobachtet wurden. Zudem ist es nicht so, dass diese Besonderheiten ausschließlich im Zusammenhang mit Autismus auftreten. Im Gegenteil, einzelne Merkmale können wir auch bei Menschen mit anderen Behinderungen oder bei uns selbst wiedererkennen. Selbst wenn sie nicht autismusspezifisch sind, sind sie dennoch typisch. Bedeutsam ist, dass Menschen mit Autismus gehäuft und oft ausgeprägter als andere bestimmte Auffälligkeiten in der Informationsverarbeitung aufweisen, so dass von einem besonderen „kognitiven Stil“ gesprochen wird. Dieser bezieht sich darauf, wie eine Person Informationen sammelt, diese zusammenfügt und daraus eine Vorstellung von dem entwickelt, was und wie „die Welt“ ist und funktioniert (vgl. ebd.).

Der Ausgangspunkt für die Informationsverarbeitung sind die ganz konkreten Reize, die wir über die Sinne wahrnehmen. Diese sensorischen Informationen bilden das Rohmaterial für alles, was wir über die Welt wissen und denken. Da viele Menschen mit Autismus bereits in der sinnlichen Wahrnehmung Besonderheiten aufweisen, sollen diese kurz dargestellt werden, bevor näher auf den kognitiven Stil eingegangen wird (vgl. ebd. 27 f.).

5.1 Besonderheiten der Wahrnehmung bei Menschen mit Autismus

Obwohl es keine autismusspezifischen Wahrnehmungsstörungen gibt, treten Besonderheiten in der sinnlichen Wahrnehmung häufig in Zusammenhang mit Autismus auf. Bereits vor 30 Jahren machte Delacato (1975) auf ungewöhnliche Wahrnehmungsempfindungen bei Kindern mit Autismus aufmerksam. Darunter fallen sowohl extreme Überempfindlichkeit, als auch ausgeprägte

Unterempfindlichkeit gegenüber bestimmten Reizen aus der Umwelt oder dem eigenen Körper. Diese Wahrnehmungsstörungen können einen oder auch mehrere Sinneskanäle betreffen, wobei die Art der Beeinträchtigung ganz unterschiedlich sein kann. Möglicherweise reagiert jemand einerseits auf bestimmte Geräusche sehr impulsiv und zeigt andererseits auf Schmerz keine Reaktion. Oft verändern sich die Empfindlichkeiten auch im Laufe der Entwicklung. Meist sind sensorische Überempfindlichkeiten im Kindesalter stärker und werden mit zunehmendem Alter weniger (vgl. Häußler 2008, 28).

Selbst in Bezug auf ein und dieselbe Sinnesmodalität kann zu unterschiedlichen Zeiten eine andere Form der Beeinträchtigung vorkommen, wie ein Betroffener berichtet:

„Das fängt damit an, dass ich manchmal in bestimmten Körperregionen fast nichts spüre. Man könnte mich ruhig schlagen, ohne dass ich es als Schmerz registrieren würde. Dann aber wieder bin ich außerordentlich empfindlich und habe das Gefühl, dass jede Berührung elektrische Impulse in Gang setzt. Dann kann ich es kaum in meiner Haut aushalten“ (Zöller 1995, zit. n. Häußler 2008, 28).

Viele Personen mit Autismus, die sich äußern können, berichten davon, wie ihre Sinne anders arbeiten und wie sie infolgedessen die Welt und sich selbst erleben. Dabei funktionieren die betreffenden Sinnesorgane in der Regel einwandfrei; die Probleme scheinen vielmehr damit zusammenzuhängen, wie die Sinnesreize im Gehirn verarbeitet werden. Nach Williams (1992; 1994) gibt es Hinweise darauf, dass Kinder mit Autismus die Reizmenge schlechter kontrollieren und auf ein erträgliches Maß begrenzen können. Eine übermäßige Stimulation kann in manchen Fällen dazu führen, dass das Nervensystem überlastet wird und die Wahrnehmung daraufhin völlig zusammenbricht.

5.1.1 Auffälligkeiten beim Hören

Zum Bereich der auditiven Wahrnehmung liegen einige Berichte über Besonderheiten vor, die bei Menschen mit Autismus beobachtet wurden. Die Überempfindlichkeit des Gehörs kann dazu führen, dass Geräusche und Töne als unangenehm laut oder schmerzhaft wahrgenommen werden. Es kann ebenfalls vorkommen, dass der Betroffene Umweltgeräusche hört, die für andere

nicht mehr wahrnehmbar sind und er dadurch einer größeren Bandbreite an auditiven Reizen ausgesetzt ist. Die Überempfindlichkeit kann sich auch auf körpereigene Geräusche beziehen, so dass jemand ständig den eigenen Herzschlag hört. Dies beeinträchtigt nicht nur die Wahrnehmung von Außengeräuschen, sondern stellt zudem eine psychische Dauerbelastung dar. Eine mögliche Reaktion auf das Zuviel an auditiven Reizen ist das Abschalten der Wahrnehmung. In diesem Fall verhält sich der Betreffende Geräuschen gegenüber taub, obwohl sein Ohr selbst intakt ist (vgl. Häußler 2008, 28).

Weiterhin wurde ein beeinträchtigtes Richtungshören bei Menschen mit Autismus beobachtet. Dies äußert sich, indem der Betreffende Schwierigkeiten darin hat, die Geräuschquelle zu finden und zu erkennen, ob sie weit weg oder ganz in der Nähe ist. Erschwert werden kann die auditive Wahrnehmung zudem durch Schwierigkeiten, aus der Menge der Reize die wichtigsten herauszufiltern. Dies kann dazu führen, dass z. B. einem Geräusch nicht gefolgt werden kann, weil Nebengeräusche die Worte der anderen übertönen. Gerade bezüglich der auditiven Reize benötigen viele Menschen mit Autismus eine längere Verarbeitungszeit und haben daher Probleme, die Bedeutung des Gehörten zu erfassen (vgl. ebd., 28 f.). Diese längere Bearbeitungszeit ist nicht nur beim Hören, sondern auch beim Sehen von Bedeutung, auf welches im Folgenden näher eingegangen wird.

5.1.2 Auffälligkeiten beim Sehen

Faszination von bestimmten visuellen Reizen (Lichtreflexe, sich drehende Gegenstände, Glitzern, schnelle wiederkehrende Bewegungen) gehört zu den Besonderheiten in der Wahrnehmung, die häufig im Zusammenhang mit Autismus genannt werden. Aber auch Überempfindlichkeit in Bezug auf helles Licht und grelle Farben wurde bei Menschen mit Autismus beobachtet. Das Vermeiden bestimmter Reize kann ein Hinweis darauf sein, dass diese Reize für den Betreffenden eine Überforderung darstellen, weil sie unangenehm oder zu komplex sind. Auffällig ist, dass viele Menschen mit Autismus nur kurz auf etwas schauen und eine Bewegung oft nicht mit den Augen verfolgen. Vielfach

beobachten sie eher aus dem Augenwinkel, als direkt auf etwas zu schauen (vgl. Häußler 2008, 29).

Während sie komplizierte Muster oft gut erkennen und häufig winzige Veränderungen wahrnehmen, scheinen viele Betroffene Schwierigkeiten mit der räumlichen Wahrnehmung zu haben. Besonders die Fähigkeit, sich in der Umwelt zu orientieren und Informationen über Bewegungen und Entfernungen zu verarbeiten, scheint vielfach beeinträchtigt zu sein. Diese Beeinträchtigung hat Auswirkungen auf die Körperhaltung und die Art, sich in der Umwelt zu bewegen und mit beweglichen Gegenständen umzugehen z. B. einen Ball zu fangen. Etliche Kinder haben Schwierigkeiten, Hindernisse rechtzeitig zu erkennen und ihnen entsprechend auszuweichen (vgl. ebd., 29).

5.1.3 Auffälligkeiten beim Riechen, Schmecken und Tasten

Viele Menschen mit Autismus bevorzugen die Nahsinne und zeigen ein ungewöhnlich starkes Interesse daran, Gegenstände oder Körperteile von sich selbst oder anderen Personen zu betasten, an ihnen zu schnuppen oder sie zu belecken. Hierbei zeigen sich aber auch Überempfindlichkeiten in Bezug auf bestimmte Reize, die individuell ganz verschieden sein können und die oft zu Vermeidungsverhalten führen. Möglicherweise mag ein Kind nur glatte und feste Oberflächen berühren und weigert sich raue oder weiche Materialien anzufassen. Häufig wird berichtet, dass ein Kind nur eine sehr begrenzte Auswahl an Speisen isst. Die Abneigung gegen bestimmte Nahrungsmittel kann sich sowohl auf deren Geruch und Geschmack als auch auf deren Festigkeit beziehen (vgl. Häußler 2008, 29).

Andererseits wurden auch Unterempfindlichkeiten beobachtet, die sich darin äußern können, dass die betreffende Person im jeweiligen Sinnesbereich extreme Reize sucht. Manchmal ist dies die Ursache für gesundheitsschädigendes Verhalten (Seife essen, sich schlagen, an Farben und Lacken riechen) (vgl. ebd., 29).

Häufig empfinden Menschen mit Autismus leichte Berührungen als unangenehm, nicht aber stärkere Reize mit Druck auf die tieferen Regionen unter der Haut. Die Wahrnehmung von Temperatur und Schmerz ist oft gedämpft. Dies

kann dazu führen, dass der Betreffende nicht lernt, Gefahren zu erkennen und sie zu meiden. Vielen fällt es beispielsweise schwer, die Temperatur von Bade- oder Spülwasser angemessen einzustellen oder sich dem Wetter entsprechend anzuziehen. Manchmal werden Verletzungen und Anzeichen für Krankheiten erst spät entdeckt, wenn die Schmerzreaktion verzögert erfolgt oder gar ausbleibt (vgl. ebd., 29).

5.1.4 Auffälligkeiten des Gleichgewichtssinnes

Informationen über Bewegung und Haltung des eigenen Körpers liefert das vestibuläre System, das eng mit dem Innenohr verbunden ist. Wird der Gleichgewichtssinn z. B. durch Schaukeln angeregt, ist dies in der Regel für den Körper beruhigend. Diese Beruhigung kann sich auf die gesamte Wahrnehmungsverarbeitung auswirken. Bei hoher Erregung oder in Überforderungssituationen kann es folglich eine für den Körper sinnvolle Reaktion sein, das Erregungsniveau durch Schaukelbewegungen zu senken. Diese Art des Verhaltens wird oft bei Menschen mit Autismus beobachtet (vgl. Häußler 2008, 29 f.).

Das Schaukeln mit dem Körper kann aber auch darauf zurückzuführen sein, dass der Gleichgewichtssinn zu wenig Reize erhält und der Körper versucht, diesen Mangel durch entsprechende Bewegungen auszugleichen. Viele mögen starke vestibuläre Stimulation und suchen diese beispielsweise bei Achterbahnfahrten oder den Attraktionen zum „Freien Fall“. Andere dagegen sind eher überempfindlich in Bezug auf schnelle Bewegungen und Lageveränderungen und meiden diese nach Möglichkeit (vgl. ebd., 30).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich eine generelle Hierarchie der einzelnen Bereiche beobachten lässt: Am Stärksten betroffen ist der auditive Bereich. Fühlen, Tasten, Schmecken u. a. sind oft weniger stark betroffen, bereiten jedoch dem Kind mit Autismus und den betreuenden Eltern und Erziehern im Alltag z. B. bei der Nahrungsaufnahme, oft erhebliche Probleme. Visuelle Eindrücke können mit Ausnahmen stärker als der auditive Bereich gesteuert werden, sodass hierbei von weniger gravierenden Beeinträchtigungen ausgegangen werden kann (vgl. Hall; Wieland 2012, 165 f.).

Wenn der auditive Bereich stärker eingeschränkt ist, als der visuelle, wie werden dann Informationen gesammelt, verarbeitet und angewendet? Diese Thematik wird im folgenden Kapitel erklärt.

5.2 Besonderheiten Informationen zu sammeln, zu verarbeiten und anzuwenden

Es gibt viele Untersuchungen zu den einzelnen Aspekten der Informationsverarbeitung bei Menschen mit Autismus. Hier seien nur die wichtigsten Punkte zusammengefasst.

“Der Prozess der Informationsverarbeitung ist sehr kompliziert. Die Informationen, die das Gehirn erreichen, werden auf unterschiedlichen Ebenen analysiert und miteinander, sowie mit dem, was der betreffende Mensch bereits weiß und kennt, in Beziehung gesetzt. Es ist die höchste Leistung des Gehirns, unter Berücksichtigung aller für eine bestimmte Situation wichtigen Informationen eine passende Handlungsstrategie auszuwählen oder auch neu zu entwickeln und diese bis zur Erreichung eines Ziels durchzuhalten” (Häußler 2008, 30).

Untersuchungen zur kognitiven Informationsverarbeitung haben sich vor allem mit folgenden Bereichen befasst: Aufmerksamkeitsverhalten, Integration und Analyse von Informationen, Gedächtnisleistungen und Problemlösungsverhalten. Im Grunde ist eine derartige Trennung künstlich, da die Leistungen in den einzelnen Bereichen eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Für die folgende Darstellung der kognitiven Besonderheiten bei Menschen mit Autismus erschien es jedoch sinnvoll, diese vier Aspekte einzeln zu behandeln, da dies eine übersichtliche Gliederung ermöglicht. Für die Praxis sind diese Beobachtungen zur Informationsverarbeitung sehr wichtig, da sie helfen, Informationen so zu vermitteln, dass sie von Menschen mit Autismus am ehesten verstanden werden (vgl. ebd., 30).

5.2.1 Aufmerksamkeit

Während früher davon ausgegangen wurde, dass Kinder mit Autismus generell eine verkürzte Aufmerksamkeitsspanne haben, lässt sich diese Aussage nach heutigen Erkenntnissen nicht mehr bestätigen. Untersuchungen haben gezeigt,

dass Kinder mit Autismus durchaus in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit lange und ausdauernd auf etwas zu richten. Wer Kinder mit Autismus kennt, weiß, dass sie sich z. T. stundenlang mit ein und derselben Tätigkeit beschäftigen können (vgl. Häußler 2008, 30).

Die Dauer der Aufmerksamkeit lässt sich auch für diejenigen Reize erhöhen, die für das Kind nicht direkt bedeutsam oder interessant sind. Dies kann gelingen, indem man die Beschäftigung mit dem Material durch direkte Belohnungen fördert. Die Aufmerksamkeitsspanne hängt daher sehr stark von der Motivation des Kindes ab, sich mit einer Reizquelle auseinanderzusetzen (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit Aufmerksamkeitsstörungen ist ein zentraler Punkt, welchen Reizen die Kinder ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Sie schauen beispielsweise häufiger auf den Hintergrund eines Bildes oder Gegenstandes. Während sie sich manchen Reizen nur kurz zuwenden oder sie überhaupt nicht wahrnehmen, reagieren sie auf andere extrem. Oft achten sie auf ungewöhnliche Reize, die normalerweise nicht als herausragend und bedeutungsvoll wahrgenommen werden. Soziale Reize werden sehr selten beachtet (vgl. ebd., 30 f.).

Eine weitere Auffälligkeit beim Aufmerksamkeitsverhalten von Kindern mit Autismus ist deren Neigung, nur ein oder wenige Merkmale eines gesamten Reizmusters zu beachten („Überselektivität“). Oft richten sie ihre Aufmerksamkeit auf Details und vernachlässigen andere Informationen. Für sie ist es schwierig, mehrere Aspekte gleichzeitig zu berücksichtigen. Dies bezieht sich besonders auf Reize, die mehrere Sinne ansprechen, so dass die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Sinnesmodalitäten gerichtet werden muss, um das Ganze zu erfassen. Selbst bei komplexeren Reizen, die nur einen Sinnesbereich betreffen, werden oft nur einzelne Merkmale herausgegriffen und beachtet (vgl. ebd., 31).

Viele Untersuchungen belegen, dass Personen mit Autismus Probleme mit dem Aufmerksamkeitswechsel haben. Wenn ein Reiz ihre Aufmerksamkeit erregt hat, können sie sich nur schwer davon lösen und sie auf einen anderen Reiz richten. Das betrifft sowohl den Wechsel der Aufmerksamkeit von einer Sinnesmodalität auf die andere, als auch den Wechsel der Aufmerksamkeit vom Einzelnen zum Ganzen. Die Schwierigkeit, die Details in den Hintergrund treten zu lassen und sich auf das gesamte Bild zu konzentrieren, wird als vornehmliche

Erklärung für die typischen Probleme von Menschen mit Autismus gesehen. Es fällt ihnen schwer Bezüge herzustellen und dadurch Bedeutungen aufzubauen, welche als Störungen der Zentralen Kohärenz bezeichnet werden, auf die nachfolgend näher eingegangen wird. Das bedeutet, dass Personen mit Autismus in der Regel größere Probleme haben, wenn sie die globale Gestalt beachten und den Gesamtzusammenhang im Blick behalten sollen. Dagegen zeigen sie hervorragende Leistungen beim Entdecken von einzelnen Kleinigkeiten und exakten Arbeiten (vgl. ebd., 31).

5.2.2 Reizverarbeitung: Integration und Analyse von Informationen

Wenn es darum geht, die wahrgenommenen Reize weiter zu verarbeiten, neigen Kinder mit Autismus dazu, Informationen aus den Nahsinnen (besonders Tast- und Bewegungsempfinden) denen aus den Fernsinnen (Sehen und Hören) zu bevorzugen. Zudem scheint es, dass viele Informationen nur in demjenigen Sinnesbereich verarbeitet werden, in dem die Informationen empfangen wurden. Daher kommt es seltener zu Verknüpfungen. Normalerweise erfolgt eine Umformung zu Informationen, die mit denen aus anderen Sinnesmodalitäten verglichen werden können (Intermodaler Transfer). Indem wir Informationen aus unterschiedlichen Sinnesbereichen miteinander in Beziehung setzen können, wird es uns ermöglicht, über etwas Geschehenes zu berichten, etwas Gehörtes aufzumalen oder etwas Beobachtetes nachzuahmen. Wenn jedoch keine oder nur eine sehr eingeschränkte Weiterverarbeitung im Sinne des Intermodalen Transfers erfolgt, bleibt die Abbildung der Realität eindimensional und begrenzt (vgl. Häußler 2008, 31).

Aus den Fernsinnen werden räumlich-visuelle Informationen von Menschen mit Autismus besser verarbeitet als auditive: Die Verarbeitung von zeitlich geordneten Informationen, die in einer Reihenfolge dargeboten werden (Sprache), stellt oft eine Schwäche bei Menschen mit Autismus dar. Besser ausgebildet ist dagegen die Fähigkeit, mit Informationen umzugehen, die in einem räumlichen Bezug zueinander stehen und zusammen auftreten (Bilder). Die Leistung von Kindern mit Autismus sei am besten, wenn sie visuell-räumliche Aufgaben lösen, bei denen die Verarbeitung von nicht-sprachlichen

Informationen gefordert wird, die weder soziale Bedeutung haben, noch in einem Zusammenhang eingebettet sind. Wichtig sei dabei, dass die Aufgabe eine ganzheitliche Verarbeitung ermöglicht, eine sofortige visuelle Rückmeldung über Lösungsansätze gibt und nur geringe Anforderungen an das visuelle Kurzzeitgedächtnis stellt (vgl. ebd.).

Personen mit Autismus neigen dazu, Informationen eher in ein räumliches als in ein zeitliches Bezugssystem einzuordnen. Verarbeitete Informationen, egal ob räumlicher oder zeitlicher Art, scheinen sie als Bilder zu speichern, d. h. als Gesamteindruck, der nicht weiter zergliedert und analysiert wird. Die fehlende oder eingeschränkte analytische Verarbeitung führt dazu, dass zwar detaillierte, aber unzusammenhängende Einzelerfahrungen gespeichert werden. Es fehlt eine Ableitung von Regeln, die für Verallgemeinerungen herangezogen werden können. Dies wiederum hat zur Folge, dass neue Erfahrungen viel schwieriger mit bekannten in Verbindung gebracht werden können, da für den Vergleich nur sehr konkrete Vorerfahrungen zur Verfügung stehen. Aufgrund der vielen gespeicherten Einzelheiten von Vorerfahrungen muss für ein erfolgreiches Wiedererkennen eine starke Ähnlichkeit zwischen den Ereignissen bestehen. Dies erschwert das Erkennen eines größeren Zusammenhangs, in dem die Einzelereignisse stehen. Daraus entstehen Probleme, Beziehungen von Gegenständen und Ereignissen zueinander zu erkennen und Bedeutungen von Handlungen und Sachverhalten zu verstehen (vgl. Häußler 2008, ebd., f.). Die Schwierigkeit von Kindern mit Autismus, einzelne Reize zu einem Gesamtbild zusammenzufügen und aus Einzelerfahrungen ein übergeordnetes Schema zu bilden, bezeichnet Frith (1992) als Störung der Zentralen Kohärenz, die unter anderem im Folgenden näher beschrieben wird.

Exkurs: Neuropsychologische Grundlagen des Autismus

In den letzten Jahren haben vor allem die „Theory of Mind“, Überlegungen zu Beeinträchtigungen exekutiver Funktionen und die Theorie der schwachen „zentralen Kohärenz“ zum besseren Verständnis von gestörten Denkprozessen bei Menschen mit Autismus und damit zur Erklärung ihrer speziellen Auffälligkeiten beigetragen. Diese zwei neuropsychologischen Modelle werden nachfolgend kurz vorgestellt (vgl. Preißmann 2012 a, 69 f.).

Theory of Mind

Unter dem Begriff „Theory of Mind“ versteht man die Fähigkeit, psychische Zustände sich selbst und anderen Menschen zuzuschreiben. Zudem sollen die eigenen Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten und Vorstellungen und diejenigen anderer Menschen erkannt, verstanden, vorhergesagt und in die eigene Planung einbezogen werden. Gemeint sind Fähigkeiten, die notwendig sind, um erfolgreich an sozialen Interaktionen teilzunehmen. Menschen mit Autismus haben häufig Probleme, soziale Vorgänge, Stimmungen, Anekdoten, Witze und Sarkasmen zu verstehen. Oft können sie die Konsequenzen ihrer Handlungen und ihres Verhaltens nicht verstehen und nicht vorhersehen. Sie haben Schwierigkeiten, Freundschaften zu knüpfen und in das eigene Handeln einzubeziehen, was andere Menschen bereits wissen. Weitere Probleme bereitet ihnen das Interesse des Hörers an der eigenen Rede einzuschätzen, zu erkennen, was andere von der eigenen Handlung denken und Missverständnisse nachzuvollziehen. Es gelingt ihnen nur schwer die Gründe hinter dem Verhalten anderer Menschen oder die ungeschriebenen Sozialregeln zu verstehen (vgl. Preißmann 2012 a, 70).

Auch das mangelhafte Verständnis für Metaphern und Ironie kann auf ein Theory-of-Mind-Defizit zurückgeführt werden. Aufgrund von Erfahrungen und explizitem Lernen ist es möglich, dass sich bei Menschen mit Autismus hier im Laufe der Zeit einiges verbessert (vgl. ebd.).

Menschen mit Autismus sind oft nicht in der Lage, ihre Ängste oder andere Emotionen adäquat zu verbalisieren. Ambivalente, uneindeutige Gefühle zu erleben und auszuhalten, fällt ihnen schwer (vgl. ebd.).

In mehreren Studien mit Verfahren der funktionellen Bildgebung konnte laut Baron-Cohen (2006) ermittelt werden, dass Personen mit Autismus signifikant weniger Aktivierung in einem spezifischen Bereich des Gehirns aufweisen als andere Menschen, während sie Aufgaben zum mentalen Zustand einer Person lösen sollen. Man geht seitdem bei Menschen mit Autismus von einer frühen Fehlentwicklung eines Hirnareals aus, das für seine Beteiligung an der Verarbeitung emotionaler Prozesse bekannt ist.

Zentrale Kohärenz

Wahrnehmung und Denken sind nach Ansicht von Wissenschaftlern bei nicht-autistischen Menschen durch „zentrale Kohärenz“ geprägt. Das bedeutet, dass Reize stets in ihrem Bezugssystem zu anderen Reizen und Informationen erlebt werden. Folglich werden Menschen, Objekte und Situationen kontextgebunden wahrgenommen. Bei Menschen mit Autismus dagegen ist die zentrale Kohärenz in der Regel nur schwach ausgeprägt. Sie beachten weniger die Beziehungen und Zusammenhänge von Gegenständen, sondern richten ihre Wahrnehmung auf einzelne isolierte Details. Das Ablehnen von Variationen und der Wunsch nach Gleichförmigkeit werden auf die Schwierigkeit der Betroffenen zurückgeführt, sich einen Überblick über ein komplexes Ganzes zu verschaffen. Beispielsweise kann es vorkommen, dass sie einen unbekannten Text zwar schnell lesen und perfekt auf Fehler prüfen können, aber erhebliche Probleme haben, den Inhalt zu begreifen (vgl. Preißmann 2012 b, 10).

Durch die Schwierigkeiten der Betroffenen, sich einen Überblick über ein komplexes Ganzes zu verschaffen, lassen sich ebenfalls das Ablehnen von Variationen und der Wunsch nach Gleichförmigkeit erklären. Die meisten Menschen mit Autismus haben große Probleme mit Veränderungen aller Art. Es mangelt ihnen an flexiblem Denken. Daher fällt es ihnen schwer, alternative Problemlösestrategien in Betracht zu ziehen und aus Fehlern zu lernen (vgl. ebd.).

„Die schwache zentrale Kohärenz könnte auch als ein <eigener Stil der Informationsverarbeitung> bezeichnet werden, der durchaus Vorteile gegenüber der Informationsverarbeitung anderer Menschen hat“ (Schirmer 2006, 117).

Erst durch ihre Konzentration auf Details sind die außergewöhnlichen Leistungen mancher Menschen mit Autismus möglich, denn aufgrund ihrer speziellen Wahrnehmung nehmen sie manchmal auch Einzelheiten wahr, die anderen Menschen nicht auffallen. Obwohl die schwache zentrale Kohärenz auch bei einigen anderen Aufgaben wie dem Auswendiglernen von Fakten hilfreich sein kann, stellt sie bei der Interpretation von sozialen und anderen Situationen ein schweres Handicap dar, denn dafür ist eine ganzheitliche, kontextgebundene Wahrnehmung erforderlich (vgl. Preißmann 2012 b, 10).

Demzufolge besteht für kohärenzschwache Menschen ein Bericht oder ein Text nicht aus zusammenhängenden Gedanken, sondern aus einer Ansammlung von Einzelinformationen, die, jede für sich betrachtet, keinen Rückschluss auf zu ergänzende Aspekte zulässt. Dies gilt ebenfalls für Geschichten (vgl. Schuster 2007, 174).

Viele Betroffene verstehen folglich nicht den Inhalt einer Geschichte. Sie erkennen oft weder einen sinnvollen Handlungsablauf, noch beherrschen sie das sogenannte „Zwischen-den-Zeilen-Lesen“. Es gelingt ihnen nicht, zwischen wichtigen und weniger relevanten Informationen zu unterscheiden. Nach einem Gespräch erinnern sie sich möglicherweise zuerst an das Muster des Teppichs und nicht an die anwesenden Personen (vgl. Preißmann 2012 b, 10 f.).

Diese Schwierigkeiten machen sich in der Schule häufig u. a. in Deutsch oder den Fremdsprachen bemerkbar (vgl. Preißmann 2012 a, 71).

Aufgrund der schwachen zentralen Kohärenz sind für Menschen mit Autismus ähnliche Situationen sehr unterschiedlich, denn erst eine ganzheitliche Wahrnehmung führt dazu, dass Situationen ähnlich oder gleich eingeschätzt werden können. Demzufolge bleibt gelerntes Verhalten oft auf die spezifische Situation, in der es gelernt wurde, begrenzt. Es ist daher notwendig, Verhaltensänderungen in möglichst vielen verschiedenen Situationen und Kontexten zu üben (vgl. ebd.).

“Menschen mit Autismus wird oft mit Unverständnis begegnet. Mithilfe der neuropsychologischen Theorien kann es gelingen, autistische Störungen besser zu verstehen, die spezifischen Eigenheiten der betroffenen Menschen nicht als bewusste Provokation zu empfinden und gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen” (Preißmann 2012 b, 11).

5.2.3 Gedächtnis

Im Zusammenhang mit Autismus werden häufig besondere Fähigkeiten beobachtet, die auf ungewöhnlichen Gedächtnisleistungen beruhen. Berichtet wurde z. B. von einem ungewöhnlich ausgeprägten musikalischen Gedächtnis, von zeichnerischer Begabung für detailgetreue Wiedergaben oder der Fähigkeit, für lange Zeiträume bestimmten Daten die Wochentage zuzuordnen. Selbst eine mechanische Lesefähigkeit, die größer ist als das Leseverständnis, scheint nicht

ungewöhnlich zu sein. Viele Menschen mit Autismus können sich gehörte Texte gut merken und häufig wortgetreu wiedergeben. Besonders das Zahlengedächtnis scheint gut ausgeprägt zu sein. Solche Einzelleistungen lassen jedoch nicht auf das allgemeine Fähigkeitsniveau schließen. Es ist begründet, dass das Erinnerungsvermögen nicht generell beeinträchtigt ist. Vielmehr scheinen ganz bestimmte Aspekte des Gedächtnisses für Menschen mit Autismus schwierig zu sein (vgl. Häußler 2008, 32).

„Relativ unbeeinträchtigt sind das akustische Gedächtnis für Töne, das Echogedächtnis für die unmittelbare Wiedergabe eines Sinneseindrucks, das assoziative Gedächtnis, mit dem zeitgleich auftretende Reize verbunden werden, sowie das Kurzzeitgedächtnis für visuelle und auditive Reize“ (Häußler 2008, 32).

Uneinigkeit besteht darüber, ob Menschen mit Autismus besondere Schwierigkeiten mit dem Arbeitsspeicher haben, der notwendig ist, um mehrere Informationen gleichzeitig zu verarbeiten. Vielen Kindern mit Autismus fällt es schwer, sich zeitlich geordnete Informationen wie eine Reihenfolge von Bildern oder Wörtern zu merken, die über die unmittelbare Gedächtnisspanne hinausgehen. Außerdem ist es für viele schwierig, sprachlichen Anweisungen oder der Demonstration eines Handlungsablaufes zu folgen und die Handlungen dann auszuführen. All dies erfordert die Fähigkeit, sich einerseits etwas zu merken und gleichzeitig andere Informationen aufzunehmen oder zu bearbeiten. Eine Beeinträchtigung des Arbeitsspeichers könnte diese Probleme erklären. Tatsächlich scheint es für Menschen mit Autismus schwerer zu sein, sich nach kurzer Zeit an etwas zu erinnern, wenn sie in der Zwischenzeit mit etwas anderem beschäftigt waren. Zudem fällt es ihnen schwer, sich an das zu erinnern, was sie gerade getan haben, wenn sie bei ihrer Aktivität unterbrochen werden (vgl. ebd.).

Das Langzeitgedächtnis ist intakt, soweit es sich auf Zahlen, Fakten und auswendig gelernte Informationen bezieht. Viele Kinder mit Autismus haben aber Probleme, die einzelnen Informationen in einen sinnvollen Bedeutungszusammenhang zu bringen und sie in Kategorien einzuordnen (semantisches Gedächtnis). Bereits bei der Informationsaufnahme scheinen sie sich weniger daran zu orientieren, was inhaltlich zusammengehört, sondern

merken sich vielmehr den auditiven oder visuellen Eindruck und sind daher viel mehr auf das unmittelbare Behalten angewiesen (vgl. Häußler 2008, 32).

Wenn sich Menschen mit Autismus an Gesichter oder zurückliegende Ereignisse erinnern sollen, haben sie häufig Probleme. Interessanterweise scheint aber nicht das episodische Gedächtnis beeinträchtigt zu sein. Vielmehr sind es Handlungen oder Ereignisse, bei denen das Kind selbst eine aktive Rolle gespielt hat, an die es sich weniger gut erinnern kann (vgl. ebd., f.).

Wenn es darum geht, gespeicherte Informationen aus dem Gedächtnis abzurufen, haben Menschen mit Autismus oft Schwierigkeiten, die Suche nach Informationen in Gang zu setzen oder das gespeicherte Material wiederzuerkennen. Falls sie ganz auf sich allein gestellt sind, fällt es ihnen schwerer, an ihr Wissen heranzukommen. Gibt man ihnen dagegen gezielte Hinweise oder Erinnerungshilfen, können sie bei Gedächtnisaufgaben dieselben Leistungen bringen wie Vergleichsgruppen mit ähnlichem Entwicklungsstand (vgl. ebd., 33).

5.2.4 Problemlösungsverhalten

In Bezug auf Menschen mit Autismus lässt sich feststellen, dass es in ihrem Verhalten deutliche Ähnlichkeiten mit Patienten gibt, die eine Verletzung des Frontalhirns erlitten haben. Sie verhalten sich eher starr und unflexibel, können sich nur schwer auf veränderte Situationen einstellen und halten an Routinen fest. Oft beharren sie auf einen einmal gefundenen Lösungsweg, zeigen stereotypes Verhalten und wiederholen Reaktionen immer wieder, selbst wenn sie nicht mehr zur Situation passen. Manche sind impulsiv und können Reaktionen auf unmittelbare Reize nicht unterdrücken oder aufschieben. Andererseits fehlt es häufig an Eigeninitiative. Die Handlungsplanung kann besonders durch die bekannte Schwierigkeit beeinträchtigt sein, Informationen in einem Zeitschema zu ordnen (vgl. Häußler 2008, 33).

Trotz dieser Ähnlichkeiten lassen sich die Verhaltensweisen bei Menschen mit Autismus nicht allein durch eine Störung des Frontalhirns erklären. Es scheint auch nicht so zu sein, dass sie in allen Bereichen der exekutiven Funktionen beeinträchtigt sind. Ihre Leistungen hängen davon ab, wie auffällig oder bekannt

die Umweltreize sind und ob ein einfaches oder komplexes Vorstellungsvermögen erforderlich ist, um die Aufgabe zu bewältigen. Außerdem hat die Anzahl der möglichen Lösungswege oder Reaktionsweisen Einfluss auf die Fähigkeit, ein Problem zu lösen. Folglich kann nicht gesagt werden, dass Menschen mit Autismus grundsätzlich unfähig sind, innere Vorstellungen zu bilden und ihr Verhalten an diesen zu orientieren. Trotzdem sind sie viel abhängiger von äußeren Umweltreizen. Das scheint besonders dann der Fall zu sein, wenn es erforderlich ist, neue oder sehr abstrakte Vorstellungen zu entwickeln und sich diese zu merken. In Bezug auf Autismus und die exekutiven Funktionen besteht noch ein großer Forschungsbedarf (vgl. ebd.).

6. Vorstellung eines konkreten Fallbeispiels

Um die bisher geschilderten Symptome und Besonderheiten der Informationsverarbeitung einer ASS besser zu veranschaulichen, wird im Folgenden ein konkretes Fallbeispiel eines Mädchens dargestellt.

Marie (Name anonymisiert) ist 11 Jahre alt und besucht eine Schule für Körperbehinderte. Der Arzt stellte bei ihr die Diagnose „atypischer Autismus“. Sie trägt eine Brille, ist sehr wahrnehmungsempfindlich und hört gern Geschichten.

6.1 Persönliche Daten

Name der Schülerin:	Marie
Geschlecht:	weiblich
Alter der Schülerin zum Beobachtungszeitpunkt:	11;10
Nationalität:	deutsch
Institution:	Schule für Körperbehinderte
Klassenstufe:	4. Klasse

6.2 Beobachtungsanlass

Die vorliegende teilnehmende Beobachtung wurde im Rahmen der Prüfung zum ersten Staatsexamen an einer Schule für Körperbehinderte erstellt. Marie wurde mir von der Klassenlehrerin (KL) vorgestellt.

6.3 Fragestellung

An die Beobachtung trat ich mit der Frage nach Maries schulischer Förderung heran. Fachspezifisch konzentrierte ich mich auf Mathematik und Deutsch. Da Maries ärztliche Diagnose „atypischer Autismus“ lautet, interessierte ich mich für die konkrete Umsetzung verschiedener Methoden und Ansätze an der Schule, die Marie mehr Struktur und Orientierung für den Schulalltag geben sollen.

6.4 Vorgehensweise und verwendete Verfahren

Anhang	Vorgehensweise und verwendete Verfahren	Datum
1, 2	Gespräche mit der KL	09.05., 21.05.
3, 4, 5	Hospitationen (Mathematik, Morgenkreis, Deutsch)	09.05., 21.05.
6	Lesen der Schulakte	18.06.
7, 8, 9, 10, 11, 12	Arbeitsblätter	18.06.

Leider konnte innerhalb dieser Arbeit aus zeitlichen Gründen kein persönliches Gespräch mit den Eltern und Therapeuten geführt werden.

6.5 Anamnese

(Die nachfolgenden Angaben stützen sich auf die Anhänge 1, 2, 3, 4, 5 und 6.)

6.5.1 Familiäre Situation, Freizeit und Interessen

Marie lebe zusammen mit ihren Eltern in einem Dorf in der Nähe der Schule. Nach Aussagen der KL würden ihre Eltern sie morgens zur Schule bringen, da sie denken, dass die Lautstärke im Bus Marie zu sehr belaste. Sie sei das einzige Kind ihrer Eltern, die kooperativ seien, an Elterngesprächen teilnehmen und versuchen würden die Förderangebote Zuhause umzusetzen.

Marie interessiere sich vor allem beobachtend für Kinder und Erwachsene. Mit Kindern ihrer Nachbarschaft habe sie keinen Kontakt. Wenn ihre Cousins und Cousinen zu Besuch kommen, spiele sie mit ihnen.

Generell habe Marie laut der KL vor allem Interessen im sportlichen Bereich. Sie schwimme gern, hüpfе gern Trampolin oder fahre mit ihrem Vater Fahrrad. Ihre Lieblingsbeschäftigung sei, beim Vorlesen von Geschichten zuzuhören, deren Inhalt sie anschließend wörtlich wiedergeben könne. Ihre Lieblingshörbücher seien von Astrid Lindgren: Pippi Langstrumpf, Michel aus Lönnеberga und die Kinder aus Bullerbü. Im Garten kümmere sie sich entweder um ihren Hasen oder liege in der Hängematte.

Am Computer spiele sie einfache Spiele.

6.5.2 Atypischer Autismus

Um Maries Fähigkeiten zu verdeutlichen, folgt nun erneut eine kurze Beschreibung des atypischen Autismus. Das Phänomen des atypischen Autismus liegt entweder vor, wenn sich eine tiefgreifende Entwicklungsstörung vom frühkindlichen Autismus dadurch unterscheidet, dass sie nach dem dritten Lebensjahre manifest wird oder die Störung den diagnostischen Kriterien für den frühkindlichen Autismus nicht in allen drei Bereichen entspricht (vgl. Remschmidt 2008, 67).

Laut eines Klinikberichts vor Schuleintritt leide Marie an den Folgen der Frühgeburt, des Atemnotsyndroms mit vermutlich folgender frühkindlicher Hirnschädigung und der daraus resultierenden psychomotorischen Entwicklungsverzögerung.

Nach der Geburt sei sie sondiert, intubiert und fünf Tage lang beatmet worden. Laut der Eltern habe sich Marie schon sehr früh mental häufig abwesend verhalten. Aufgrund des Verdachts auf Absenzen sei in der Kinderklinik eine elektroenzephalographische Untersuchung (EEG) durchgeführt worden, die jedoch keine Auffälligkeiten gezeigt habe und somit ein Anfallsleiden ausgeschlossen werden konnte.

Laut einer ersten diagnostischen Einschätzung durch Untersuchungen der Klinik leide Marie an einer Behinderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit vom Grade einer leichten geistigen Behinderung. Mit intensiver Physiotherapie sei Marie mit zwei Jahren frei gelaufen. Ihre Sehfähigkeit sei erheblich beeinträchtigt. Bis zum sechsten Lebensjahr habe Marie nicht räumlich gesehen. Seit einiger Zeit trage sie eine Brille. Der Augenarzt habe bei Untersuchungen erste Ansätze für räumliches Sehen nachweisen können, jedoch sei eine Störung immer noch vorzufinden.

Seit ungefähr einem Jahr habe Marie die ärztliche Gesamtdiagnose des „atypischen Autismus bei leichter intellektueller Behinderung und guter Förderung“. Weitere sie betreffende Krankheitsbilder seien hier aufgeführt: Entwicklungsstörung der expressiven Sprache, Strabismus sowie ernsthafte und durchgängige soziale Beeinträchtigung in den meisten Bereichen.

6.5.3 Schullaufbahn und aktuelle Schul- und Klassensituation

- November 2003 - Juli 2006: Regelkindergarten
- Ab März 2004: Eingliederungshilfe in Form pädagogischer Betreuung
- Ab Frühjahr 2004: Betreuung über die Frühförderstelle und ergotherapeutische Behandlung
- Juli 2006: Vorstellung im Schulkindergarten einer Einrichtung für Körperbehinderte durch die Frühförderstelle; dauerhafte personalintensive Betreuung und Begleitung
- September 2006: Besuch des Schulkindergartens einer Einrichtung für Körperbehinderte: Zurückstellung des Kindes vom Schulbesuch im Schuljahr 2006/2007 und 2007/2008
- September 2008: Einschulung in die Eingangsklasse einer Schule für Körperbehinderte; Beschulung nach dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte
- Ab Schuljahr 2008/2009: Therapien (heilpädagogisches Reiten, Logopädie, Physiotherapie und Ergotherapie)
- 2012: viertes Schulbesuchsjahr der Schule für Körperbehinderte

Die Klasse besteht aus sieben Schülern (vier weiblich und drei männlich). Der Leistungsstand der Klasse sei laut der KL heterogen. In der Klasse würden sich eine schwermehrfachbehinderte Schülerin, vier Schüler mit einer geistigen Behinderung und zwei Förderschüler befinden.

Maries soziale Stellung in der Klasse habe sich nach Aussagen der KL innerhalb der vergangenen Schuljahre verbessert. Sie fühle sich wohl in der Klasse, sei weniger isoliert, gehe häufiger auf Mitschüler zu und setze sich zu ihnen. Häufig beobachte sie das Spiel ihrer Mitschüler, beteilige sich aber nur selten daran. Vermehrt würden Mitschüler auf sie zugehen, um gemeinsam eine CD zu hören, am Computer zu spielen oder ein Bilderbuch anzuschauen.

Bezogen auf die ASS zeigen sich im Bereich des Sozialverhaltens eher Züge des Asperger-Syndroms, da Marie nun häufiger den Kontakt zu Mitschülern suche.

Mit den meisten Schülern komme Marie gut zurecht. Das Verhalten eines Schülers sei sehr schwierig und Marie habe Probleme damit, da er sich nur schwer an Regeln halte. Sie mische sich dann oft ein, werde wütend und schlage dann auch andere Schüler.

Projekttag, Lerngänge oder Abweichungen im Tagesablauf würden bei Marie zu Verunsicherung und Verweigerung führen.

Unruhe und ein erhöhter Lärmpegel versetze sie in Stress. In solchen Situationen ziehe sich Marie zurück. In der Klasse sitzt sie allein an einem nach TEACCH gestalteten Arbeitsplatz, auf den später näher eingegangen wird.

6.5.4 Unterricht und Lernstand

In verschiedenen Bereichen sei Marie erheblich eingeschränkt z. B. sei ihre Körperwahrnehmung sowie ihre taktile, visuelle und auditive Wahrnehmung retardiert.

Diese Retardierung sei laut der Schulakte mittels einer leistungspsychologischen Untersuchung SON-R 2 ½ - 7 von der Frühförderstelle ebenfalls bestätigt worden. Das damalige Ergebnis von einem IQ-Wert von 50 im Alter von 5; 5 Jahren belege eine erhebliche Entwicklungsverzögerung und, wie oben von der Klinik festgestellt, eine Behinderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit vom Grade einer leichten geistigen Behinderung. Dieser Intelligenzentwicklung zufolge lässt sich Marie, bezogen auf die ASS, eher dem frühkindlichen Autismus zuordnen.

Aufgrund ihres schwachen Muskeltonus habe Marie laut der Schulakte Probleme mit der Stifthaltung und -führung. In den letzten Jahren habe sie darin, wie auch beim Schneiden, Fortschritte gemacht. Das Nachspuren von Buchstaben und graphomotorischen Aufgaben würden ihr durch fleißiges Üben immer besser gelingen. Je nach Motivation und Konzentration erkenne Marie die Buchstaben A, M, I, O, U, F, N, und E sowie die dazugehörigen Lautgebärden. Zum Erlernen der Buchstaben arbeite sie mit einem Erwachsenen an der Seite an klar strukturierten Aufgaben des TEACCH Ansatzes z. B. Schuhkarton-, Tablett- und Mappenaufgaben sowie Klammerkarten. Die Schülerin unterscheide visuell Buchstaben und Silben und ordne Gleiche einander zu. Marie arbeite sehr

gern mit Bildergeschichten, bringe sie in die richtige Reihenfolge und gebe deren Inhalt wieder.

Ein spielerischer Zugang zu Zahlen und Mengen durch Lieder und Reime helfe ihr, laut der Schulakte, sich gut im Zahlenland auszukennen. Marie könne bis zwölf zählen, erkenne Ziffern im Zahlenraum bis zehn und könne Würfelbilder abzählen. Außerdem gelinge es ihr, Mengen bis fünf zu legen, sicher abzuzählen und zu erfassen. Im Bereich der Geometrie erkenne sie die Form des Dreiecks, Vierecks und des Kreises. Des Weiteren kenne sie die Raumbegriffe oben/unten, vorne/hinten und könne Richtungen anzeigen. Marie beherrsche die Identifizierung von groß und klein, erkenne aber dazwischenliegende Objektgrößen nicht. Im Bereich der Farben habe sie Schwierigkeiten hell und dunkel sicher zu identifizieren. Die Grundfarben benenne sie alle.

6.5.5 Arbeits- und Sozialverhalten

Maries Arbeitshaltung sei nach Aussagen der KL wiederholt von großer Unlust geprägt, d. h. ihre Motivation sei wechselhaft und stark interessenabhängig. Aufgrund mangelnder Eigeninitiative, die Häußler (2008) zuvor ebenfalls erwähnt hat, benötige Marie viel Zuspruch und sei zur Mitarbeit vor allem durch Geschichten zu gewinnen. Wenn sie eine Aufgabe allein bewältigen müsse, habe sie eine geringe Arbeitsmotivation. Sobald die Lehrperson von ihrer Seite weiche, lege sie ihre Arbeit nieder. Während Einzelsituationen mit einem Erwachsenen arbeitet die Schülerin nach meinen Beobachtungen konzentriert und ausdauernd.

Bei Arbeitsanweisungen benötige Marie eine kurze und klare Anweisung und einen gut strukturierten Arbeitsplatz. An ihrem Arbeitsplatz hat sie zur Unterstützung der zeitlichen Organisation einen nach TEACCH gestalteten Tages- und Aktivitätenplan, den sie gewissenhaft abarbeite. Häufiges Wiederholen einzelner Aufgaben ermögliche ihr selbstständiges Arbeiten und Abspeichern.

Marie habe eine kurze Konzentrationsspanne und gelegentlich Abwesenheitszustände. Diese Zustände würden vor allem durch ihre leichte Ablenkbarkeit äußerer und innerer Reize resultieren.

Vermeehrt gehe Marie auf Mitschüler und Erwachsene zu, suche deren Kontakt und berühre sie. Sie lasse sich gern Geschichten oder „Quatschwörter“ erzählen. Wenn sie etwas interessiere, setze sie sich dazu und beteilige sich, z. B. beim Singen, Musik hören, Computer spielen usw. Bei lebenspraktischen Aufgaben wie z. B. Hefte in den Schulanzen räumen und Jacke anziehen, fordere sie Hilfe ein, obwohl sie diese Aufgaben selbstständig bewältigen kann.

Auffallend ist, dass Marie ganz gewissenhaft nach jeder Unterrichtsstunde an die Tafel geht, um den roten Pfeil, der das momentane Fach angibt, weiterzuschieben.

6.5.6 Emotionales Verhalten

In vielen emotional positiv sowie negativ geprägten Situationen seien bei Marie laut des Arztes und einer Lehrerin stereotype Bewegungsmuster zu beobachten. Als Beispiel seien hierzu starke Verdrehungen der Handgelenke mit wedelnden Bewegungen beider Hände vor dem Gesicht genannt. Des Weiteren werde sie rasch von Gefühlen überflutet.

Während einer Testsituation in der Klinik sei folgendes Verhalten beobachtet worden: Marie habe zur Untersucherin kaum Blickkontakt aufgenommen, es seien motorische Tics und Stereotypen aufgefallen (z. B. Zähne knirschen). Als es bei einer vorgelesenen Geschichte spannend wurde, habe sie sich die Ohren zugehalten. Dieses Verhaltensmuster des Ohren Zuhaltens kann ich ebenfalls im Morgenkreis beobachten, als ein Mitschüler sehr laut von seinen Erlebnissen am Wochenende berichtet.

Häufig ziehe sich die Schülerin in ihre Phantasiewelt zurück und möge dabei am liebsten nicht gestört werden. Währenddessen führe sie Selbstgespräche und wedele dabei mit den Händen.

Marie könne nach Aussagen der KL momentane Anliegen nur schwer aufschieben. Laut der Schulakte störe sie beispielsweise, wenn ein Kärtchen vom Stundenplan schief an der Tafel hängt, die Tür nicht richtig geschlossen ist oder ein Mitschüler einer Aufforderung der Lehrperson nicht nachkommt. Solche Situationen würden sie in Stress versetzen, worauf sie sich in ihre Welt zurückziehe.

Eine weitere besondere Reaktion zeigt Marie nach meinen Beobachtungen, als eine Erzieherin sie am Oberarm stupst, um den roten Pfeil des Stundenplans vom Morgenkreiskärtchen auf das Frühstückskärtchen zu schieben. Daraufhin erschrickt Marie und fragt: „Warum hast du das gemacht? Das juckt.“

Diese Reaktion bestätigt Delacatos (1975) zuvor beschriebene Aussage der Überempfindlichkeit von Menschen mit Autismus gegenüber bestimmten Reizen.

Schuster (2007) ergänzt diese Tatsache folgendermaßen: Kinder mit Autismus reagieren oft unterschiedlich auf Berührungs- und Druckempfindungen. Während erstere meist als unangenehm empfunden werden, haben viele Kinder ein Verlangen nach Druckerlebnissen. Manche Körperpartien, wie z. B. Kopf, Handflächen oder Oberarme erweisen sich als besonders berührungsempfindlich.

Nach Aussagen der KL fehle Marie oft der Mut sich auf unbekannte Situationen einzulassen. Falls ihr dies gelinge, sei sie stolz. Folglich brauche sie viel Zuwendung und Lob. Kritik dagegen führe bei ihr zu Verzweiflung.

Ergänzend dazu sei Marie laut des Arztes trotz erheblicher Auffälligkeiten ein emotional ausgeglichenes Mädchen.

6.5.7 Grob- und Feinmotorik

Marie habe laut der Schulakte im Bereich der Grob- und Feinmotorik erhebliche Probleme. Zunächst seien ein paar Aspekte zur Grobmotorik und anschließend zur Feinmotorik angeführt.

Trotz Einlagen aufgrund ihres Knick-Senk-Fußes, sei ihr Gangbild sehr innenrotiert. Beim Einbeinstand sei sie unsicher und habe Schwierigkeiten bezüglich des Balance- und Gleichgewichtsvermögens. Einzelne Bewegungsplanungen und -steuerungen würden ihr schwer fallen. Dabei sei nicht klar, ob dies an tatsächlicher Unfähigkeit oder Verweigerung liege. Fahrrad fahren dagegen gelinge ihr gut und sie habe sehr viel Spaß dabei. Allgemein verfüge Marie über wenig Kraft in den Armen, was sich besonders beim Werfen bemerkbar mache. Beim Fangen zeige sie wenig Reaktion, was die oben erwähnte Aussage nach Walter (2008) bestätigen würde. Er schreibt über Kinder mit Asperger-Syndrom, dass sie große Mühe haben einen Ball zu fangen.

Marie liebe rhythmische Angebote und bewege sich im Musikunterricht gern zur Trommel. Freie Bewegungsmuster könne sie nur bedingt imitieren.

Da ihr Muskeltonus sehr stark vermindert sei, male sie laut der Schulakte nicht gern und vermeide entsprechende Aufgaben. Ihre Stiftführung sei unkontrolliert. Aufgrund ihrer geringen Kraft in den Händen habe sie Schwierigkeiten beim Reißen und Zerknüllen von Papier. Manchmal stecke sie die Finger beider Hände in den Mund.

Maries motorisches Verhalten weist eine verstärkte Tendenz zum Asperger-Pol auf, da sie Schwierigkeiten mit der Koordination hat, was auch mit ihrem physischen Krankheitsbild zusammenhängt.

6.5.8 Sprache und Kommunikation

Laut der Schulakte verfüge Marie über eine enorme Fähigkeit des sprachlichen Ausdrucks. Sie könne über Inhalte von vorgelesenen Büchern sehr eloquent berichten und Texte von Bilderbüchern wortwörtlich wiedergeben. Das Rezitieren von Gedichten und das Wiedergeben von Liedern beherrsche sie perfekt. Aufgrund dieser Fähigkeit lässt sich Marie hierbei mehr dem frühkindlichen Autismus zuordnen. Laut eines Klinikberichts in der Schulakte habe sie eine sehr gute akustische Merkfähigkeit.

Marie verfüge laut der Schulakte über einen umfangreichen Wortschatz und elaborierte grammatikalische Konstruktionen. Daher könne sie sehr gut und deutlich ihre Bedürfnisse artikulieren. Ihre Stimme sei dabei sehr hoch, theatralisch, häufig rhythmisiert und wirke manchmal übertrieben moduliert. Manchmal benutze sie nach Aussagen des Arztes stereotype Sprachmuster (komplexe Echolalien). Des Öfteren führe sie Selbstgespräche und sei dann wenig ansprechbar. Dabei intoniere sie Märchenstimmen und spreche phantasievolle Phrasen.

Als ich mich nach Maries Pause auf dem Flur nach der eben gehörten CD erkundige, entgegnet Marie, dass sie die „Kinder aus Bullerbü“ gehört habe. Sofort geht sie zur KL und fragt nach der CD-Hülle. Anschließend zeigt sie mir die Hülle und erzählt von den abgebildeten Kindern. Dabei bewegt sie ihre Finger vor dem Kinn.

Laut der Schulakte sei Maries Sprachverständnis weniger gut ausgeprägt. Sie scheine manchmal nicht wahrzunehmen, dass sie angesprochen werde. Sprachliche Kommunikation finde nur statt, wenn die Schülerin dies selbst wünsche. Deshalb sei es bei Untersuchungen schwer, spontane Dialoge im Hinblick auf ihre Interessen zu führen, da sie sich nur gering auf einen Perspektivwechsel einlassen könne. Häufig thematisiere Marie längst Vergangenes.

Um hier nochmals Bezug auf die ASS zu nehmen, ist sicherlich deutlich geworden, dass sich Marie im Bereich der Sprache und Kommunikation näher am Asperger-Syndrom als am frühkindlichen Autismus befindet, da sie über einen umfangreichen Wortschatz verfügt und sich angemessen ausdrücken kann.

Bevor auf die ganz konkrete Förderung von Marie eingegangen wird, werden im Folgenden zuerst zwei Ansätze näher beschrieben, die sich nach Theunissen und Paetz (2011) gut kombinieren lassen und mit denen Marie im Schulalltag arbeitet: der TEACCH Ansatz und die Social Stories.

7. TEACCH Ansatz, Methode und Programm

Der TEACCH Ansatz kann als ein pädagogisch-therapeutischer Ansatz gesehen werden, „der die Besonderheiten von Menschen mit Autismus berücksichtigt und die Entwicklung individueller Hilfen zur Unterstützung des Lernens und zur selbstständigen Bewältigung des Alltags in den Mittelpunkt stellt“ (Häußler 2006, n. Degner u. a. 2008, 110). Die Ursprünge des TEACCH Ansatzes liegen in einem Forschungsprojekt an der University of North Carolina. Dort wiesen in den 1970er Jahren Eric Schopler und Robert Reichler nach, dass Autismus mit einer organisch bedingten andersartigen Informationsverarbeitung zusammenhängt (vgl. Schopler; Reichler 1971 a n. Degner u. a. 2008, 110). Schopler u. a. konnten weiterhin den positiven Effekt von Strukturierung auf die Entwicklung der Kinder nachweisen. Dies bildete die Basis für die Entwicklung des „Structured Teaching“ (die TEACCH Methode) (vgl. Degner u. a. 2008, 110).

Der Begriff TEACCH steht für Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder). Dahinter verbirgt sich eine Institution, d. h. ein Netzwerk von Einrichtungen. Dieses wiederum strebt in Kooperation mit anderen Trägern der Behindertenhilfe ein umfassendes und lebenslanges Angebot zur Unterstützung und Begleitung von Menschen mit Autismus und deren Familien an. Die angebotene Förderung stellt das gegenseitige Lernen und Verstehen in den Vordergrund. Unter Berücksichtigung besonderer Lernstile von Menschen mit Autismus wird die Lern- und Lebensumwelt so gestaltet, dass der Betreffende sich zurechtfinden und seine Kompetenzen einbringen bzw. erweitern kann (vgl. Häußler 2008, 11).

Der TEACCH Ansatz basiert auf lerntheoretischen Grundlagen und stützt sich auf das Prinzip, dass Verhalten durch seine Konsequenzen beeinflusst wird. Lernprozesse entwickeln sich nach diesem Verständnis auf der Basis wiederkehrender Reiz-Reaktions-Konsequenz-Erfahrungen. Die klassische Lerntheorie kennt verschiedene Formen des Verhaltensaufbaus und der daraus resultierenden Wissensvermittlung. Im TEACCH Ansatz werden die Prinzipien der Lerntheorie genutzt, wobei Lernen immer in bedeutungsvoll erlebte Gesamtsituationen eingebunden ist. Die wesentlichen Aspekte der jeweiligen Lern- und Lebenssituationen werden durch visuelle Merkmale und Strukturierungshilfen unterstützt, deren Funktion aber nicht die außengesteuerte Lenkung, sondern die Ermöglichung eigeninitiativen Handelns ist (vgl. Rabe 2012, 184).

Rabe, die selbst Lehrerin ist, berichtet, dass Besucher ihrer Schule immer wieder bestätigen, sie hätten den Eindruck, Schülern zu begegnen, die wissen, was sie tun sollen. Kinder und Jugendliche ermutigt es, selbst tätig werden zu können mit der Sicherheit, notfalls auf visuelle Unterstützungsformen zurückgreifen zu können (vgl. ebd.).

Das TEACCH Programm selbst ist eine Einrichtung. Division TEACCH, eine Abteilung des psychiatrischen Zweiges der Universitätsklinik in Chapel Hill, North Carolina, hat dort die Aufgabe der Betreuung von Menschen mit Autismus (vgl. Häußler 2008, 11).

Die Bezeichnung „TEACCH“ wird oft auf das pädagogische Konzept bezogen, das im Rahmen dieser Institution in den USA entstanden ist. Dieses Konzept beinhaltet Leitlinien für eine umfassende und ganzheitliche entwicklungstherapeutische Förderung mit dem Ziel der sozialen Integration. Es hat weltweit Anerkennung und Verbreitung gefunden (vgl. ebd.).

Neben einem umfangreichen Grundwissen über Autismus spielt der sogenannte „Zwei-Wege-Ansatz“ von TEACCH eine Rolle. Der erste Schritt ist die Anpassung des Umfeldes an die kognitiven Voraussetzungen und individuellen Möglichkeiten, die zum Lernstil der einzelnen Schüler gehören. Es sollte ein Umfeld geschaffen werden, das den Schülern mit Autismus ermöglicht, sich sicher und angstfrei zu fühlen, sich auf Neues einzulassen und lernen zu können. Auf dieser Grundlage ist denkbar, als zweiten Schritt bildungsbezogene Lerninhalte und soziale Fähigkeiten zu vermitteln. Es geht dabei u. a. um die Entwicklung von Lernstrategien, arbeitsbezogenen Fertigkeiten und Freizeitverhalten. An erster Stelle steht jedoch die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen in jeder Qualität (vgl. Rabe 2012, 183).

Um die Begriffe etwas klarer zu fassen, bezeichnet im Folgenden der Begriff „TEACCH Programm“ die Einrichtung in den USA, „TEACCH Ansatz“ das pädagogische Konzept und „TEACCH Methode“ das strukturierte Unterrichten (vgl. Häußler 2008, 11).

7.1 Praktische Grundlagen des „Strukturierten Unterrichtens“

Das „Strukturierte Unterrichten“ soll Menschen mit Autismus beim Erkennen von Zusammenhängen und der Erschließung von Bedeutungen unterstützen (vgl. Häußler 2002, n. Degner u. a. 2008, 112). Ziel ist es, die Kompetenzen der Menschen mit Autismus zu stärken, in ihrer Lebenswelt zurechtzukommen sowie ein Höchstmaß an Lebensqualität zu erlangen. Dies wird erstens durch die Erweiterung der individuellen Kompetenzen und zweitens durch eine Anpassung der Umwelt an die persönlichen Bedürfnisse erlangt (vgl. Mesibov u. a. 2005, n. Degner u. a. 2008, 112). Im Mittelpunkt des Konzepts des „Strukturierten Unterrichtens“ stehen die Strategien der Strukturierung und Visualisierung. Die Bevorzugung dieser Zugangswege beim Lernen basiert auf einige

wissenschaftliche Modelle. Diese erklären den besonderen Denk- und Wahrnehmungsstil von Menschen mit Autismus, deren Stärken und Schwächen im Lernverhalten sowie ihre sozial-kommunikativen Auffälligkeiten (vgl. Degner u.a. 2008, 112).

Die Methode des „Strukturierten Unterrichtens“ beinhaltet ein ganzes System strukturierender Hilfen. Zentrale Aspekte bilden die Strukturierung des räumlichen Umfeldes, der Zeit sowie die Gestaltung von Systemen zur Organisation eines Aufgabenpensums und die Strukturierung einzelner Tätigkeiten und Handlungsabläufe (vgl. ebd., 114).

Diese Aspekte werden im Folgenden näher beschrieben.

7.1.1 Strukturierung der Umwelt

Die Gestaltung der Räumlichkeiten, in denen sich Menschen mit Autismus aufhalten, sollten so angeordnet sein, dass die Umgebung ihrem Lernstil und dem individuellen Entwicklungsstand entspricht (vgl. Schopler u. a. 1995, n. Degner u. a. 2008, 114).

„Ziel der räumlichen Strukturierung ist es, dass die Person mit Autismus versteht, wo sie ist bzw. sich aufhalten soll und wo etwas hingehört bzw. stattfindet“ (Häußler 2002, zit. n. Degner u. a. 2008, 114).

Die Umwelt kann in der Praxis sehr unterschiedlich aussehen. Für Betreffende, die Objekte unterscheiden können, ist es wichtig, dass sie an den visuellen Merkmalen des Raumes erkennen, welcher Bereich welche Funktion hat. Falls in der Gruppe Personen sind, die auf einer sehr konkreten Ebene lernen, und andere, die symbolischere Abstraktionsformen nutzen, empfiehlt es sich, die räumliche Strukturierung an den „konkretesten Lerner“ anzupassen. Weiterhin sollte bei der Raumgestaltung die Wirkung sensorischer Reize (Lichtreflexionen, Geräusche durch Wasserleitungen etc.) und die zwischen den Bereichen zurückzulegenden Wege bedacht werden (vgl. Mesibov u. a. 2005, n. Degner u. a. 2008, 114).

Hilfreich ist auch, die Regale für die Arbeitsmaterialien mit Fotos oder Symbolen zu kennzeichnen. Die Betreffenden können so leicht erkennen, wo sich ein bestimmtes Material befindet. Die Kennzeichnung von Plätzen für

bestimmte Gegenstände lässt sich auch in anderen Alltagsbereichen anwenden. Mit Schablonen, Fotos oder Schrift kann beispielsweise der Platz für die Schuhe, einen Teller, die Brotbüchse, den Schulranzen usw. markiert werden (vgl. Degner u. a. 2008, 115).

Um flexibel auf individuelle Bedürfnisse wie sensorische Abschirmung reagieren zu können, kann ein großer Vorhang angebracht werden, der sich quer durch das Klassenzimmer ziehen lässt. Je nach Tagesverfassung können Arbeits- und Freizeitbereich voneinander getrennt und damit visuelle und auditive Reize minimiert werden. Alternativ können auch Stellwände zur Trennung zwischen zwei Arbeitsplätzen genutzt werden (vgl. ebd.).

Bewährt in der Raumstrukturierung hat sich ebenfalls die Kennzeichnung der persönlich bedeutsamen Plätze und Materialien. Es können ein persönlich bedeutsames Objekt, ein Foto der betreffenden Person oder der geschriebene Name, das eigene Fach, die Arbeitsplätze, der Garderobenhaken, der Essensplatz usw. gekennzeichnet werden. Von Bedeutung ist, dass diese Markierungen durchgängig im gesamten Alltag des Betroffenen angewendet werden. Gerade in Räumen, in denen der äußere Rahmen weniger Strukturierung zulässt, wie z. B. in der Turn- oder Schwimmhalle, bei Projekttagen, Ausflügen oder Ferienfreizeiten, gibt eine Kennzeichnung des eigenen Platzes Sicherheit und hilft, sich auf neue Herausforderungen einzulassen (vgl. ebd., 116).

Eine weitere Herausforderung für Menschen mit Autismus stellt die zeitliche Orientierung dar, auf die nun näher eingegangen wird.

7.1.2 Strukturierung der Zeit

Menschen mit Autismus haben oft ein großes Bedürfnis nach Vorhersagbarkeit. Überraschungen, Abweichungen von der gewohnten Routine und nicht überschaubare Zeitspannen stellen problematische Situationen dar und führen oftmals zu Angst, Verzweiflung und der Zunahme stereotyper Verhaltensweisen. Eine flexible Strukturierung des zeitlichen Ablaufs minimiert diese Schwierigkeiten (vgl. Mesibov u. a. 2005, n. Degner u. a. 2008, 116). Aufgrund der beschriebenen Stärken in der visuellen Wahrnehmung werden hier ebenfalls

Informationsträger bevorzugt. Visuelle Darstellungen von zeitlich aufeinander folgenden Aktivitäten, wie dem Tagesablauf, haben den Vorteil, beständiger als eine verbale Beschreibung zu sein. Des Weiteren erleichtern visuelle Zeitpläne, durch die Verwendung einer Routine („Schau auf deinen Plan!“), den Übergang von einer Aktivität zur nächsten. Dies erhöht die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Betroffenen, da er weniger von den verbalen Hinweisen des Begleiters abhängig ist (vgl. ebd.).

Bei der Gestaltung eines Zeitplanes spielt die Frage nach dem „Abstraktionsniveau“ eine wichtige Rolle. Je nach Verständnisniveau können Objekte, Fotos, Zeichnungen, Piktogramme oder Schrift verwendet werden. Für einen Menschen mit Autismus auf einer frühen Entwicklungsstufe kann ein konkretes Objekt eine Aktivität verdeutlichen. Beispielsweise lernt er durch das Übergeben eines Kopfhörers, diesen mit der Aktivität „Musik hören“ zu verbinden. Daraufhin darf er zu einem Kassettenrekorder gehen, die Kopfhörer einstecken und Musik hören. Hierbei ist es wichtig stets Symbole zu wählen, die von dem Betreffenden mit einer Aktivität verbunden werden und nicht solche zu verwenden, die man selbst für besonders typisch hält (vgl. Degner u.a. 2008, 116).

Schwieriger zu verstehen als konkrete oder symbolische Objekte sind Fotos, Zeichnungen und Piktogramme, da die Informationen zweidimensional dargestellt werden. Ähnlich wie bei der Auswahl bedeutungsvoller Objekte, ist es auch bei diesen Abstraktionsniveaus wichtig, herauszufinden, welche Aspekte des Bildes vom Schüler mit der Aktivität in Verbindung gebracht werden. Ist es die Birke, ein Fußball oder ein Klettergerüst, welches die Pause verdeutlicht? Eine dementsprechende sorgfältige Auswahl ist von Bedeutung, da bekannt ist, dass Menschen mit Autismus eher einzelne Teile auf Fotos wahrnehmen und den Gesamtzusammenhang vernachlässigen (vgl. ebd., 117).

Die Schrift stellt die höchste Stufe der Symbolisierung dar, wobei praktische Erfahrungen zeigen, dass viele Menschen mit Autismus eine ausgesprochene Stärke im Erlernen von schriftlichen Symbolisierungen haben. Möglicherweise kann ein aus Piktogrammen bestehender Zeitplan nach kurzer Zeit in einen auf Schrift basierenden Plan umgewandelt werden (vgl. ebd.).

Ein visueller Plan erlaubt es, flexibel auf Veränderungen zu reagieren. Beispielsweise kann an einem Regentag hinter die Karte mit der Pause ein

Fragezeichen geklebt werden. Dies ist für die meisten Schüler mit Autismus ausreichend, um zu verstehen, dass es hier eventuell eine kleine Veränderung gibt. Vor der Pause kann die Karte mit dem Fragezeichen entfernt und durch eine Regenpause ersetzt werden. Die Schüler erhalten dadurch eine visuelle Verdeutlichung der Veränderung und ausreichend Zeit, sich darauf einzustellen. Dies reduziert in diesem Fall schon im Voraus Verhaltensweisen. Möglich wäre auch, die Ersatzaktivität an die Karte zu heften, um noch deutlicher darzustellen, was als Alternative erwartet werden kann. Diese visuellen Unterstützungen fördern die Kompetenzen der Schüler, flexibel mit Überraschungen und Veränderungen umzugehen (vgl. ebd., 118).

Neben dem Verdeutlichen der Abfolge von Aktivitäten kann es hilfreich sein, dem Schüler die Dauer von Aktivitäten zu veranschaulichen (Häußler 2005, n. Degner u. a. 2008, 119). Dies geschieht unter anderem durch individualisierte Arbeitssysteme oder eine Vorstrukturierung des Materials. Ergänzend können visuelle Hilfsmittel und wiederkehrende Routinen eingesetzt werden (ebd.). Eine einfache Hilfe stellt z. B. der Time Timer dar. Dies ist ein vergleichbar zur Parkuhr gestalteter Kurzzeitwecker, bei dem der Betreffende das Verstreichen der Zeit anhand einer beweglichen roten Scheibe erkennen kann. Es bieten sich aber auch Kurzzeitwecker an, die zwar das Verstreichen der Zeit weniger deutlich veranschaulichen, dafür aber ein akustisches Signal für ein Ende liefern (vgl. Degner u. a. 2008, 119).

Doch es ist nicht nur wichtig die Zeit, sondern auch die Arbeit zu strukturieren.

7.1.3 Strukturierung der Arbeit

Die Strukturierung der Arbeit beinhaltet sowohl die Gestaltung des Arbeitsplatzes als auch die Organisation und den Aufbau von Arbeitsmaterialien. Individuelle Arbeitsplätze sollten so gestaltet sein, dass der Schüler erkennen kann:

- Was soll gemacht werden?
- Wie lange dauert die Arbeit?
- Wie sieht man den Fortschritt und wann ist die Arbeit zu Ende?
- Was kommt danach? (Mesibov u. a. 2005, n. Degner u. a. 2008, 119).

Ein persönlicher Arbeitsplatz kann folgendermaßen aussehen:

Auf der linken Seite stehen die bei der selbstständigen Arbeit verwendeten Aufgaben in sogenannten „Aufgabenkörben“. Die Aufgabenkörbe sind durch Zahlen markiert, da der Schüler mit symbolischen Informationen umgehen kann. Auf dem Tisch sind die gleichen Zahlen mit Klett befestigt. Der Schüler erkennt daran, welche und wie viele Aufgaben er zu erledigen hat. Er nimmt die oberste Zahl vom Arbeitsplan auf dem Tisch und sucht den entsprechenden Korb mit der gleichen Zahl. Dann heftet er die Zahl an den Korb, zieht diesen auf den Tisch und löst die Aufgabe. Anschließend legt er den Korb mit der Aufgabe in eine Fertiggiste auf der rechten Seite. Dadurch sieht er einerseits den Fortschritt, da die Zahlen auf dem Tisch immer weniger werden und kann andererseits durch das Ablegen in der Fertiggiste klar erkennen, wann eine Aufgabe zu Ende ist. Vor der nächsten Arbeitsphase darf er sich eine Pausenbeschäftigung aus einer Auswahl von drei Aktivitäten aussuchen (vgl. Degner u. a. 2008, 120).

Arbeitssysteme auf einem konkreteren Abstraktionsniveau können aus einem Regal bestehen, auf dem alle zu erledigenden Aufgaben sichtbar präsentiert werden, kombiniert mit einem Platz zur Ablage („Fertiggiste“). Hier sieht der Schüler sofort, womit und wie viel er arbeiten muss. Mit der Zeit ist der Betreffende in der Lage, nach Beendigung der Arbeitsphase selbstständig zu seinem Arbeitsplatz zu gehen und nachzuschauen, was als Nächstes ansteht (vgl. ebd.).

Es lassen sich auch abstraktere Arbeitssysteme gestalten, die unserer Organisation von Arbeit gleichen z. B. eine Liste zum Abhaken, die alle zu erledigenden Aufgaben enthält. Fertige Arbeitsblätter werden in einem Fertigkorb abgelegt. Neben der Gestaltung von Arbeitsplätzen können die beschriebenen Strukturierungshilfen in vielen anderen Bereichen des Schulalltags eingesetzt werden. Im Kochunterricht bieten sich Arbeitsstraßen beim Belegen von Hamburgern an. Im Sportunterricht können fünf Bälle in einer Kiste liegen, die einzeln entnommen in den Basketballkorb geworfen werden und von dort in eine Fertiggiste fallen (vgl. ebd., 121).

Einen zweiten Schwerpunkt der Arbeitsstrukturierung stellt die Gestaltung und Organisation der Aufgaben dar. Grundlegend gilt auch hier, dass die Aufgaben bedeutungsvoll für den betreffenden Schüler sein müssen. Dies wird zuerst durch ein Aufgreifen der Interessen und Stärken des Schülers und die (Um-) Gestaltung

von Aufgaben erreicht. Beispielsweise kann eine Fädelaufgabe zur Förderung der Feinmotorik so modifiziert werden, dass sie für einen Schüler mit einem Interesse an Elektrik bedeutungsvoll wird. Statt einer Schnur wird ein Kabel durch Ösen gezogen, welches am Ende einen Stromkreis schließt und drei Leuchtdioden zum Blinken bringt. Neben diesen inhaltlichen Aspekten ist bei der Gestaltung von Aufgaben darauf zu achten, dass sie visuell übersichtlich dargestellt sind. Die Materialanordnung oder eine zusätzliche Hilfe sollten erkennen lassen, was zu tun ist. Wichtige Aspekte sollten hervorgehoben und unwichtige Details weggelassen werden (vgl. Häußler 2005; Mesibov u. a. 2005, n. Degner u.a. 2008, 121).

Es wurden einige Beispiele zur Umsetzung des TEACCH Ansatzes genannt. Nun folgt ein kritischer Blick auf diesen Ansatz.

7.2 Ist strukturiertes Lernen eine pädagogische Einengung?

Im Folgenden soll der häufig diskutierten Frage nachgegangen werden, ob strukturiertes Lernen nach dem TEACCH Ansatz aus pädagogischer Sicht ein notwendiges Gerüst oder eine pädagogische Einengung darstellt. Eine erste Antwort kann sein, dass TEACCH in gewissem Sinne tatsächlich eine Einengung ist. Beispielhaft für die Chancen und Grenzen des TEACCH Ansatzes soll die Schule von Rabe dienen (vgl. Rabe 2012, 185 f.).

Rabe berichtet, dass es ihren Kollegen nicht frei steht, zu entscheiden, ob ein Schüler, der in ihre Klasse wechselt, einen Tagesplaner haben oder doch besser andere Symbole nutzen sollte. Hilfen, die er in der vorhergehenden Klasse hatte, werden in der gleichen Form weitergeführt oder weiterentwickelt. Wie wichtig diese Festlegung ist, erleben sie immer wieder bei Jungen und Mädchen mit Autismus, die in ihren vorigen Schulen daran gescheitert sind, wenn vertraute Strukturen geändert wurden (vgl. ebd., 186).

Doch das Kollegium ihrer Schule ist nicht der Willkür einer Schulleiterin mit einer großen Begeisterung des TEACCH Ansatzes ausgeliefert. Dass strukturiertes Lernen ein Teil des Schulkonzeptes geworden ist, hat sich durch einen nun fast zehn Jahre andauernden Entwicklungsprozess stabilisiert und bewährt (vgl. ebd.).

7.3 Ist strukturiertes Lernen ein notwendiges Gerüst?

Aus Rabes Sicht und der ihrer Kollegen hat das Arbeiten nach dem TEACCH Ansatz tatsächlich den Charakter eines notwendigen Gerüsts. Bei einer so großen Anzahl von Schülern mit Autismus wäre nach Rabes Erfahrung ein Schulbetrieb unter anderen Bedingungen nicht möglich. Die Verlässlichkeit und Sicherheit, die sich durch Visualisierung, Strukturierung und abgestimmte Abläufe ergibt, ermöglicht Schülern wie Lehrern eine weitgehend entspannte Unterrichtssituationen (vgl. Rabe 2012, 186).

Daraus ergibt sich eine berechtigte Frage: Wenn TEACCH an dieser Schule eine so große Rolle spielt, aber nur ein Drittel aller Schüler Heranwachsende mit Autismus sind, was ist dann mit der übrigen Schülerschaft? (vgl. ebd.)

Nach Erfahrung der Lehrpersonen profitieren auch die anderen Kinder und Jugendlichen von den Vorteilen des strukturierten Lernens. Klare Anforderungen mit einem hohen Anteil an Unterstützung kommunikativer Kompetenzen nützen allen Schülern mit Beeinträchtigungen. Hier kommt ein wesentlicher Aspekt des TEACCH Ansatzes zum Tragen: „So wenig Struktur wie möglich, so viel Struktur wie nötig.“ Der einzelne Schüler mit seinen Bedürfnissen steht im Mittelpunkt (vgl. ebd., 186 f.).

7.4 Fazit

Strukturiertes Lernen nach dem TEACCH Ansatz ist im Schulkonzept der oben genannten Schule eine Erfolgsgeschichte. Die Schulentwicklung der letzten Jahre bestätigt, dass der richtige Weg gewählt wurde. In Anbetracht der allgemeinen Inklusionsbestrebungen, lässt sich ein solches Schulkonzept sicher in Frage stellen. Doch die Entwicklung dieses schulischen Schwerpunktes ist nicht das Ergebnis eines strategischen Konzeptes, sondern die Antwort auf Anfragen vieler verzweifelter Eltern, für deren Kinder eine adäquate Beschulung nicht mehr gesichert war. Alle Schüler werden ganztags beschult. Das wiederum ist nach Auffassung der Lehrpersonen nur möglich, wenn die Schülerschaft mit Autismus mittels der hier beschriebenen Hilfen und Strukturierungsformen unterstützt wird (vgl. Rabe 2012, 187).

Der Umgang mit so vielen Schülern mit Autismus mit den unterschiedlichsten Ausprägungen an autistischen Verhaltensweisen, bringt für Mitarbeiter hohe psychosoziale Belastungen mit sich und fordert sie in ganz besonderem Maße heraus. Das Arbeiten nach dem TEACCH Ansatz verlangt auch von Lehrpersonen viel Strukturiertheit und Disziplin. Allein die Erstellung der vielfältigen visuellen Hinweise oder der Lehr- und Lernmittel ist sehr zeitaufwändig. Unerlässlich ist deshalb eine unterstützende fachliche Begleitung durch Angebote wie Supervision und kollegiale Beratung (vgl. ebd.).

Die Arbeit mit Schülern mit Autismus wird an der geschilderten Schule noch in anderer Weise herausfordernd erlebt, da immer wieder neue Wege entwickelt werden müssen, um jedem Schüler ganz individuell gerecht zu werden und ihm einen Zugang zu einem möglichst selbstbestimmten, befriedigenden Leben zu bieten (vgl. ebd.).

8. Social Stories – ein Ansatz zur Unterstützung sozialer Kompetenzen

Mit den Social Stories wird ein insbesondere für den Unterricht mit Schülern mit Autismus abgestimmter Ansatz vorgestellt, der im angloamerikanischen Sprachraum zu den Gewinnern moderner pädagogisch-therapeutischer Arbeitsformen zählt. Eine stetig wachsende Zahl an empirischen Untersuchungen lässt den Rückschluss zu, dass Social Stories als hilfreich und wirksam eingeschätzt werden können (vgl. Theunissen 2011, 152).

Menschen mit Autismus erfahren soziale Situationen oft anders als Menschen ohne diese Behinderung. Daher wurden von der US-amerikanischen Autismusforscherin Carol Gray 1991 die sogenannten „sozialen Geschichten“ entwickelt, um mit geduldigen, versichernden Worten soziale Informationen zu vermitteln (vgl. Bernard-Opitz 2007, 216). Jede dieser Lerngeschichten ist an das individuelle Kind gerichtet und beleuchtet bestimmte soziale Kompetenzen, mit denen es Mühe hat. Am besten werden diese Lerngeschichten positiv formuliert und die Erwartungen an das Kind klar ausgesprochen. Eine solche Geschichte ist für Kinder mit Autismus wie ein Drehbuch, das sie lesen und sich merken

können. Die richtige Handlungsweise und die „Charaktere“ sind genau beschrieben (vgl. La Norall; Brust 2011, 211).

Nach Theunissen greifen Social Stories für Menschen mit Autismus relevante soziale Problemsituationen auf. Diese Geschichten beschreiben kritische Verhaltensweisen und -zusammenhänge. Sie sollen als eine Form „Sozialer Anleitungen“ Menschen mit Autismus praktische Tipps für ein sozial angemessenes Verhalten geben und zugleich behilflich sein, „die oft rätselhaft erscheinende Welt“ (vgl. Theunissen 2009, zit. n. Theunissen 2011, 156), sowie Erwartungen von anderen Menschen besser zu verstehen (vgl. Theunissen 2011, 156).

Social Stories werden zumeist in geschriebener und bildnerisch illustrierter Form dargeboten, es besteht aber auch die Möglichkeit, sie als Video zu präsentieren. Dabei soll ein Modell (ein Kind, ein Erwachsener, ggf. auch die betreffende Person) als Vorbild dienen, welches ein angemessenes Verhalten demonstriert. Die Modellperson sollte dem Kind oder Jugendlichen mit Autismus möglichst ähnlich sein bzw. eine positive Identifikation ermöglichen (vgl. ebd.).

Grundsätzlich können Social Stories sehr verschiedene Inhalte haben, da sie individualisiert erschlossen und aus der Perspektive der Person mit Autismus aufbereitet werden. In der Regel stehen kommunikative und soziale Aspekte im Vordergrund. Vielen Kindern mit Autismus fällt es schwer, länger ein Spiel oder eine soziale Interaktion beizubehalten, in sozialen Situationen Blickkontakt herzustellen oder dem Partner zu antworten und seine Aufmerksamkeit zu gewinnen. Solche Gegebenheiten werden in Social Stories aufgegriffen und durch ein wünschenswertes Verhalten präsentiert, indem beispielsweise bei Konversationen zeitweilig Blickkontakt oder bei Aktivitäten eine gemeinsame Aufmerksamkeit hergestellt wird. Ferner geht es um den Abbau von Verhaltensauffälligkeiten (Streitereien in der Schulmensa, auf dem Pausenhof oder im Unterricht) durch die gezielte Anbahnung und Förderung positiven Sozialverhaltens und sozialer Kompetenzen (lernen, ruhig in der Schlange an der Essensausgabe stehen und warten), sowie um die Bewältigung alltäglicher Situationen, z. B. um das Erlernen von lebenspraktischen Fertigkeiten (Toilettengang und Hände waschen), um mehr Selbstständigkeit, Handlungskompetenz und Autonomie zu erreichen. Auf die Bewältigung alltäglicher Routinen kann ein betreffendes Kind beispielsweise mit einer

Bildfolge und einem Anleitungstext vorbereitet werden. Außerdem können Bild und Text dazu dienen, eine Person an Veränderungen zu gewöhnen. Oft fällt es Menschen mit Autismus schwer, Umgebungsveränderungen, Abweichungen in ihrem Tagesablauf bzw. von der Routine zu ertragen oder zu akzeptieren. Durch Social Stories können sie auf diese Situationen (einen Ausflug mit der Klasse oder Besuche von Freunden oder Verwandten) frühzeitig vorbereitet werden (vgl. ebd.).

“Insgesamt lässt sich sagen, dass Social Stories den Lernstrategien von Menschen mit Autismus sehr entgegenkommen, indem komplexe oder abstrakte soziale Situationen in anschaulich formulierte, klare und kleine Sätze aufbereitet werden, die eindeutige Botschaften vermitteln, leicht zugänglich sind und sich wie einfache Regeln einprägen lassen“ (Theunissen 2011, 156).

Des Weiteren sind Social Stories den Wahrnehmungsbesonderheiten von Menschen mit Autismus zuträglich, da durch ihre Form der Präsentation dem Problem der Überselektivität bzw. intermodalen Verarbeitungsproblemen gegengesteuert werden kann. Menschen mit Autismus, die in realen Situationen Schwierigkeiten haben, Informationen aus verschiedenen Kanälen (verbale Sprache, Mimik, Gestik des Sprechenden) parallel zu verarbeiten, miteinander zu verbinden und zu verstehen, können sich mit Hilfe von Social Stories eher auf das konzentrieren, was inhaltlich wichtig ist und als soziale Botschaft transportiert wird (vgl. ebd., 156 f.).

8.1 Konstruktion einer Social Story

Praktischen Erfahrungen und Evaluationsstudien zufolge sollten bei der Konstruktion einer Social Story folgende Aspekte beachtet werden:

Grundsätzlich sollte eine Social Story auf die konkrete Situation und vor allem auf das Verhalten, die Lernausgangslage und Bedürfnisse der Person abgestimmt sein. „Social Stories are written well within a student’s comprehension level using vocabulary and print size appropriate for his or her ability“ (Gray; Garand 1993, zit. n. Theunissen 2011, 157); weiter heißt es: “Selection of the most appropriate techniques is dependent on a student’s unique abilities and needs” (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass eine Social Story für jüngere

Kinder kürzer sein sollte, während sie für Jugendliche und Erwachsene durchaus länger sein kann, wenn auf Verständlichkeit und Zugänglichkeit geachtet wird (vgl. Scurlock 2008, n. Theunissen 2011, 157).

Sind all diese Eingangsinformationen gesammelt, kann eine Social Story geschrieben werden, wobei die Person nach Möglichkeit durch ein „collaborative writing“ daran beteiligt werden sollte (vgl. McMullen; Francis 2010 n. Theunissen 2011, 158). Jede Social Story trägt einen Titel. Bezüglich des Tempus sind Gegenwart und Zukunft die bevorzugten Zeitformen (vgl. Schirmer 2010, 60). Bei der Verschriftlichung sollte eine wohl überlegte Auswahl bestimmter Satztypen getroffen werden. Diesbezüglich werden nach Theunissen verschiedene Satztypen unterschieden:

- Beschreibende Sätze (descriptive sentences), die sich auf nicht bewertende Aussagen bzw. Beschreibungen von Situationen oder Aktivitäten beziehen und das Grundgerüst einer Social Story bilden: „Die Glocke läutet, wenn die Pause beendet ist. Die Kinder stellen sich in einer Schlange an der Tür auf“ (Gray; Garand 1993, zit. n. Theunissen 2011, 158).
- Hinweissätze (directive sentences), die konkrete Anweisungen enthalten bzw. Hinweise geben, was in der konkreten Situation getan werden soll: „Ich werde versuchen, mich in der Schlange aufzustellen.“ Oder: „Ich werde auf meinen Lehrer warten“ (ebd.).
- Perspektivische Sätze (perspective sentences), die Gefühle, Befindlichkeiten, Gedanken oder Meinungen anderer Personen beschreiben: „Meine Lehrerin wird erfreut sein, wenn sie sieht, dass sich alle Kinder in einer Schlange aufgestellt haben“ (ebd.).
- Affirmative Sätze (affirmative sentences), die unter anderem sozio-kulturelle Konventionen, soziale Regeln, Gesetze oder Normen aufgreifen und die Bedeutung wichtiger Aussagen hervorheben oder positive Verhaltensweisen bekräftigen: „Viele Leute tragen Fahrradhelme. Es ist eine gute Idee, dies zu tun“ (Kuoeh; Mirenda 2003; auch Gray 2000, zit. n. Theunissen 2011, 158).

- Kontrollsätze (control sentences), die von der Person selbst verfasst werden, um zu überprüfen, ob der Inhalt einer Social Story gut verstanden wurde und die dazu dienen, sich den Inhalt der Geschichte zu einem angemessenen Zeitpunkt noch einmal ins Gedächtnis zu rufen: „Wenn jemand sagt, >Ich änderte meine Meinung<, kann ich annehmen, dass die Idee verbessert wurde [...]. Wie sich eine Raupe in einen Schmetterling verwandelt“ (ebd.).
- Kooperative Sätze (cooperative sentences), die anzeigen sollen, wer der Person helfen kann und in welcher Form Unterstützung angeboten wird: „Meine Mutter und mein Vater versuchen in der Zeit ruhig zu bleiben, in der ich die Benutzung der Toilette erlerne“ (ebd.).

Welche Sätze am häufigsten verwendet werden sollten und wie das Verhältnis der verschiedenen Sätze untereinander gestaltet sein sollte, richtet sich nach den Lernvoraussetzungen und den Bedürfnissen der betreffenden Person.

„The more descriptive a story is, the greater opportunity there is for a student to determine his or her own responses to a situation. For some students, a totally descriptive story will be confusing, leaving them at a loss as of what to do or what is expected“ (Gray; Garand 1993, zit. n. Theunissen 2011, 159).

Im Idealfall sollte eine Social Story nur die Situation beschreiben und durchschaubar machen, aber keine direkten Anweisungen für ein Verhalten geben (vgl. Kuoch; Mirenda 2003, n. Theunissen 2011, 159). Hinweissätze sollten so wenig wie möglich benutzt werden, um ein selbstständiges Nachdenken, Entscheiden und Problemlösen zu fördern. In der Regel scheint die Konstruktion einer Geschichte auf zwei bis fünf beschreibende, perspektivische, affirmative und/oder kooperative Sätze für einen Hinweis- oder Kontrollsatz hinauszulaufen (vgl. ebd.).

Beispiel einer Social Story

Running

I like to run. It is fun to go fast.

It's okay to run when I am playing outside.

I can run when I am on the playground.

I can run during P.E.

It is not okay to run when I am inside, especially at school.

Running in the hallways is not safe.

Teachers worry that someone may get hurt if I run into them.

When people are inside, they walk.

I will try to walk in the hallways and only run when I am outside on the playground.

(Centre for Autism and Related Disorders 2005, zit. n. Mogensen 2005, 12)

8.2 Implementierung einer Social Story

An folgendem Beispiel soll die Implementierung einer Social Story skizziert werden: Ausgangspunkt sind Verhaltensprobleme eines Schülers beim Essen (Ungeduld, Schreien, Essen klauen). Diese Problemsituation wird von der Lehrperson zu einer Geschichte mit einfachen Sätzen und Wörtern aufbereitet, der zu entnehmen ist, was andere Personen in der konkreten Situation denken und wie sie die Situation erleben, was sie tun und sagen oder wie sie auf das Problemverhalten reagieren. Weitere Informationen beziehen sich auf „Frühwarnzeichen“, auslösende Bedingungen und den Verlauf einer Problemsituation. Mit dieser Problemgeschichte wird dem Schüler zunächst der soziale Kontext mit seinen Schlüsselfaktoren im Hinblick auf die beklagten Verhaltensweisen vor Augen geführt. In einem zweiten Schritt wird ihm danach eine alternative Geschichte mit wünschenswertem Verhalten in der Essenssituation vorgestellt. Dies erfolgt in offener Form von Bildern mit Sprechblasen und Lückentexten, sodass Verhaltensalternativen von der Person selbst eingetragen oder eingezeichnet werden können. Diese Geschichte soll der Schüler nun täglich jeweils fünf Minuten vor Beginn der Mittagszeit durchlesen.

Alternativ zu diesem „zwei-schrittigen“ Vorgehen besteht die Möglichkeit, auf die Konfrontation mit der Problemgeschichte zu verzichten und direkt mit der positiven Geschichte zu beginnen. In diesem Falle wird zumeist das unangemessene Verhalten nur bestimmt, dann das alternative wünschenswerte definiert und eine darauf abgestimmte Geschichte geschrieben (vgl. Theunissen 2011, 159 f.).

Wird in dieser oder einer ähnlichen Form vorgegangen, gilt es auf alle Fälle zu prüfen, ob die Person die Social Story verstanden hat:

„Regardless of how a social story is introduced, comprehension is checked using different techniques. A student may complete a checklist or answer questions in writing at the end of a story“ (Gray; Garand 1993, zit. n. Theunissen 2011, 160).

Je nach individuellen Voraussetzungen kann eine Geschichte auch auf andere Art und Weise erfolgreich dargeboten werden (vgl. Kuoch; Mirenda 2003; Scattone; Tingstrom; Wilczynski 2006; Swaggart u. a. 1995, n. Theunissen 2011, 160). Zunächst kann die Lehrperson die Social Story vorlesen, bevor sie dann der Schüler selbst liest. Falls er nicht lesen kann, ließe sich die Geschichte auf eine Kassette aufnehmen und zu der passenden Zeit abspielen. Die Umsetzungsmöglichkeiten sind sehr vielseitig. Länge, Inhalt und sprachliches Niveau können dem Kind angepasst werden. Zudem kann der Text einer Geschichte mit Bildern, Fotos oder Comicstrips angereichert werden, obwohl hierbei die Gefahr gesehen werden muss, dass Menschen mit Autismus durch Details auf Bildern womöglich abgelenkt werden und sich nicht mehr auf das Wesentliche der Geschichte konzentrieren können (vgl. Gray; Garand 1993, n. Theunissen 2011, 160). Trotzdem sollten Bilder genutzt werden, wenn eine Person davon profitiert (vgl. Scurlock 2008, n. Theunissen 2011, 160). Der Rückgriff auf Bildmaterial wird damit begründet, dass einige Menschen mit Autismus „visuelle Denker“ sind (vgl. Spencer; Simpson; Lynch 2008, n. Theunissen 2011, 160) und daher einer Stärkenorientierung entsprochen werden kann (vgl. Scurlock 2008, n. Theunissen 2011, 160; auch Theunissen; Paetz 2011). Zudem lassen sich durch Social Stories in Form von Comic-Strip-Versionen mit Sprechblasen Gedanken von Personen besser sichtbar machen und wechselseitige Kommunikationen und Interaktionen verdeutlichen (vgl. Theunissen 2011, 160).

Bahnt sich eine Stabilisierung des neuen Verhaltens an, kann der Einsatz der Geschichte behutsam zurückgenommen werden (fading), indem sie beispielsweise statt dreimal nur einmal am Tag gelesen wird. Letztlich soll sich eine Social Story überflüssig machen, wobei die Dauer eines solchen Prozesses in hohem Maße ganz individuell abhängig ist: „Our experience indicates that the approach to fading a student from a social story is highly individualized“ (Gray; Garand 1993, n. Theunissen 2011, 160).

8.3 Resümee und Diskussion

Ohne Zweifel sind Social Stories eine verheißungsvolle Angelegenheit. Sie lassen sich zum einen als „eine relativ einfache und unaufdringliche vorangehende Strategie (antecedent strategy) zum Abbau herausfordernden Verhaltens und zum Aufbau sozialer Verhaltensweisen (social skills)“ (O'Reilly u. a. 2006, zit. n. Theunissen 2011, 161) anwenden. Zum anderen können sie neben dieser präventiven Funktion und ihrer pädagogischen Bedeutung im Hinblick auf Förderung sozialer Kompetenzen gleichfalls als ein Mittel für allgemeine Lernprozesse zur Gewinnung von mehr Handlungskompetenz und Autonomie fungieren. Bemerkenswert ist die Möglichkeit ihrer flexiblen Einsetzbarkeit in pädagogischen oder anderen Situationen des alltäglichen Lebens. Social Stories können überall gelesen und mitgenommen werden. Ferner können sie im Prinzip von jedem geschrieben werden, von Lehrpersonen, Erziehern und Eltern, sowie von Mitschülern, deren Mitwirkung zur Verbesserung „verstehender“ sozialer Kommunikationen und Interaktionen wertgeschätzt wird.

Außerdem wird nach Theunissen und Paetz (2011) ein Vorteil darin gesehen, dass sich Social Stories gut mit anderen Angeboten oder Interventionen im Rahmen der Positiven Verhaltensunterstützung oder des TEACCH-Ansatzes kombinieren lassen. Zu guter Letzt sei erwähnt, dass Social Stories einen Beitrag zur Inklusion leisten, insofern sie in alltäglichen, natürlichen Lebenssituationen eingesetzt werden können und keine Aussonderung von Menschen mit Autismus akzeptieren (vgl. Theunissen 2011, 161).

8. Social Stories – ein Ansatz zur Unterstützung sozialer Kompetenzen

„Neben diesen positiven Aspekten gibt es aber ebenso kritische Einwände, die vor einem Euphemismus warnen und eine real optimistische Einschätzung der Möglichkeiten und wohl reflektierte Implementierung einer Social Story in der Arbeit mit autistischen Schülern und Schülerinnen nahelegen“ (ebd.).

Mehrfach wird kritisch erwähnt, dass der Einfluss der Social Stories nicht genau nachprüfbar sei, wenn sie als ein Interventionsangebot im Rahmen eines umfassenden Konzepts (z. B. Positive Verhaltensunterstützung) genutzt würden (vgl. Mogensen 2005, 6).

Ferner kann man den Eindruck bekommen, dass Social Stories nur bei sogenannten Asperger- oder High-Functioning-Autisten anwendbar sind (vgl. Bledsoe u. a. 2003, n. Theunissen 2011, 162). Tatsächlich hatte Gray diesen Personenkreis im Blick, als sie ihren Ansatz der Social Stories entwarf. Allerdings gibt es auch Beispiele für die Wirksamkeit von diesen Geschichten bei Kindern mit schweren Formen von Autismus sowie bei Heranwachsenden mit Autismus und zusätzlichen Lernschwierigkeiten im Sinne einer geistigen Behinderung (vgl. Barry; Burlew 2004; Kuttler u. a. 1998; Reynhout; Carter 2007; Scattone 2008; Scattone u. a. 2002; Swaggart u. a. 1995, n. Theunissen 2011, 162).

„Voraussetzung hierfür ist ein Mindestmaß an (passivem) Sprachverständnis und Aufmerksamkeit. Eine aktive Sprach- und Lesefähigkeit ist somit nicht zwingend erforderlich und lässt sich durch visualisierte Arbeitsblätter kompensieren“ (Theunissen 2011, 162).

Zudem wird die Bedeutsamkeit sowie die Einhaltung der von Gray erstellten „guidelines“ diskutiert, die nicht wissenschaftlich begründet, sondern vielmehr aus Erfahrungen heraus aufgestellt wurden (vgl. ebd.).

Ein anderer Aspekt, der gleichfalls in der Praxis und Forschung noch zu kurz kommt, bezieht sich auf die Einziehung des Umfeldes, z. B. auf die Arbeit mit Gleichaltrigen ohne Autismus. Auch sie sollten über Autismus informiert werden, um Mitschüler mit Autismus besser verstehen lernen. Hierzu gibt es ein von Gray entwickeltes Programm (vgl. Attwood 2000, n. Theunissen 2011, 163).

Eine abschließende Frage, die noch weiterer Untersuchungen bedarf, betrifft die Generalisierung von durch Social Stories angeeigneten Verhaltensweisen auf andere soziale Settings sowie die Anwendung des erlernten Verhaltens in komplexeren Situationen. Die meisten Social Stories beziehen sich eher auf

„einfache“ Verhaltensweisen bzw. auf grundlegende Regeln eines positiven Sozialverhaltens. Dies hat seinen guten Grund, da für Kinder mit Autismus schon einfache soziale Situationen oftmals schwer zu durchschauen sind.

Trotz aller kritischen Bemerkungen sollte festgehalten werden, dass Social Stories soziale Kompetenzen bei Menschen mit Autismus wirksam fördern und unterstützen können. Dabei geht es letztlich um mehr Lebensqualität in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Zugleich soll aber auch ein wichtiger Beitrag zur Inklusion, zur Nicht-Aussonderung von Menschen mit Autismus aus allgemeinen gesellschaftlichen Kontexten wie z. B. einer Schulklassse mit Kindern ohne Autismus geleistet werden. Vor diesem Hintergrund haben wir es mit einem modernen Ansatz zu tun, der mit Leitprinzipien der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und Grundzügen einer zeitgemäßen Behindertenarbeit kompatibel verträglich erscheint (vgl. Theunissen 2009, n. Theunissen 2011, 163 f.).

9. Schulische Förderung von Marie

Autistische Verhaltensweisen sind grundsätzlich durch Erziehung, Unterricht, spezifische Förderung und Therapie in ihrem jeweiligen Erscheinungsbild langfristig beeinflussbar.

Die Vielfalt und Besonderheit des Erscheinungsbildes, die oftmals schwer einschätzbare tatsächliche Leistungsfähigkeit, sowie nicht vorhersehbare Entwicklungsverläufe erfordern in besonderem Maße individualisierte und flexibel gestaltete Lern- und Bildungswege (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, 17).

Im Folgenden werden die Bereiche vorgestellt, in denen Marie gefördert wird.

9.1 Gute Rahmenbedingungen schaffen

9.1.1 Strukturierung der Umwelt

Diese Art der Strukturierung umfasst alle Aspekte der räumlichen Anordnung und Zuordnung von Gegenständen und Personen sowie Hilfen zur Orientierung im materiellen Umfeld. Die Beschaffenheit des Materials spielt hierbei ebenfalls eine Rolle. Dies bezieht sich auf die Einrichtung und Ausgestaltung des Lebens- und Lernraumes ebenso wie auf die Strukturierung der in einzelnen Tätigkeiten zu verwendenden Materialien und Gegenstände (vgl. Häußler 2008, 51). Deshalb legt Maries KL sehr viel Wert auf ein reizarmes Klassenzimmer und eine beständige Sitzordnung. Kinder mit Autismus brauchen Regelmäßigkeiten und Verlässlichkeiten in ihrer Umwelt, wozu auch die Orientierung im Klassenzimmer gehört. Sie brauchen außerdem feste Bezugspunkte im Raum und fühlen sich sicherer, wenn bestimmte räumliche Verhältnisse konstant bleiben. Es kann ihnen helfen, wenn sie hinter sich die Wand wissen oder neben sich das Fenster (vgl. Schuster 2010, 54).

Marie hat einen nach TEACCH gestalteten Arbeitsplatz, der sich in einem ruhigen Bereich mit dem Rücken zur Klasse befindet. Dieser Arbeitsplatz, bestehend aus einem Tisch und zwei Stühlen, ist optisch durch eine Stellwand und ein Regal abgetrennt und daher sehr gut erkennbar. Zudem sind ihr Stuhl und der Tisch mit einer bestimmten Farbe und ihrem Namen gekennzeichnet, den sie als Ganzwort erkennt. Auf ihrem Stuhl liegt ein Sitzkissen, durch das sie sich laut der KL besser spüren solle. Zur linken Seite des Tisches ist eine Ablage angebracht, auf welche Marie ihre zu bearbeitende Aufgabe legt. Auf dem Boden rechts vom Tisch steht eine Fertiggiste, in die Marie die erledigten Aufgaben legt. Direkt vor ihr an der Wand befindet sich ihr individueller Tages- und Aktivitätenplan, der im nachfolgenden Kapitel näher beschrieben wird.



Abbildung 2: Maries Arbeitsplatz

Am Arbeitsplatz soll Marie viel Sorgfalt auf die Einhaltung von Ordnung legen. Es sollten nur Arbeitsmaterialien auf dem Tisch liegen, die sie im Moment benötigt. Ohne diese grundsätzliche Ordnung verlieren Menschen mit autistischen Verhaltensweisen ihre Arbeitsgrundlage und damit wertvolle Zeit, um sich auf den Unterricht zu konzentrieren (vgl. Hall; Wieland 2012, 174).

Im Schulhaus sind die verschiedenen Unterrichtsräume wie Psychomotorik, Sznoezelen-Raum u. a. zur besseren Orientierung farbig beschriftet und zusätzlich meist mit Zeichnungen oder Fotos gekennzeichnet.

9.1.2 Strukturierung der Zeit

Das wesentliche Instrument zur Vermittlung von Informationen über eine Abfolge von Ereignissen oder Aktivitäten sind nach dem TEACCH Ansatz Pläne. Anhand von individuellen Tages- oder Aktivitenplänen erhalten die Betroffenen konkrete visuelle Hinweise darauf, was im Verlauf eines bestimmten Zeitabschnitts auf sie zukommt (vgl. Häußler 2008, 55).

Sie geben Auskunft darüber, wann etwas passieren wird. Die zweite Art der Information bezieht sich auf eine Reihenfolge von Aufgaben oder Arbeitsaufträgen. Aufgabenpläne zeigen, was zu tun ist. Grundsätzlich dienen alle Pläne dazu, zeitliche Abfolgen von Ereignissen, Aktivitäten oder Handlungsschritten anschaulich darzustellen und zu verdeutlichen. Durch sie werden Aktivitäten oder Ereignisse vorhersehbar und zeitliche Zusammenhänge überschaubar. Dabei erfüllen sie mehrere Funktionen und können deshalb aus verschiedenen Gründen sinnvoll eingesetzt werden (vgl. ebd., 51). Das oberste Ziel besteht stets darin, einen Plan zu entwickeln, der einen möglichst selbstständigen Umgang erlaubt (vgl. ebd., 97).

Schon Asperger schlägt ähnliche Pläne für Menschen mit Autismus vor:

„Oft erreicht man besonders bei den größeren Kindern eine fast reibungslose Einordnung, indem man einen genauen >Stundenplan< aufstellt, in dem, vom Aufstehen zur bestimmten Zeit angefangen, alle Beschäftigungen und Pflichten des Tages genau aufgezählt werden“ (Asperger 1952, 183).

Maries individueller Tages- und Aktivitätenplan zeigt am linken Rand auf einem schwarzen Streifen den Stundenplan bzw. Tagesablauf. Der horizontal gelb verlaufende Streifen gibt einen Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte bzw. Aktivitäten wie hier z. B. Arbeitsphase, Pause, Arbeitsphase, Pause.



Abbildung 3: Tages- und Aktivitätenplan



Abbildung 4: Tagesplan



Abbildung 5: Aktivitätenplan

Dieses Konzept verbessere laut der KL die Motivation, das Konzentrationsvermögen, die Arbeitshaltung und Mitarbeit. Des Weiteren können Strukturierungshilfen, welche die visuelle Wahrnehmung ansprechen, zu einer entspannteren und erfolgreicherer Reizverarbeitung beitragen, da visuelle Information beständiger ist als gesprochene Sprache (vgl. Trost 2012, 143).

Wesentlich im Umgang mit Plänen ist immer, dass auch das Verstreichen von Zeit konkret nachvollziehbar wird, d. h. es muss deutlich werden, wo man sich innerhalb des Ablaufes gerade befindet, was schon fertig ist und was noch zu erledigen ist. Dies kann geschehen, indem man den jeweiligen Hinweis vom Plan nimmt, wenn eine neue Aktivität beginnt. Oftmals werden die Hinweise zum Ort der nächsten Tätigkeit mitgenommen, um sich dort einzuchecken (vgl. Häußler 2008, 56).

Bevor Marie eine Aufgabe beginnt nimmt sie von einem Filzstreifen die erste Pippi Langstrumpf Karte ab, geht damit zum Regal und klebt die Klettkarte an einen Korb mit dem identischen Symbol. Anschließend kehrt sie mit dem Korb an ihren Platz zurück, stellt ihn auf die linke Ablage des Tisches und beginnt mit der Aufgabe. Sobald diese Arbeit abgeschlossen ist, wird sie in die Fertiggiste gelegt und die nächste Karte vom Filzstreifen genommen.



Abbildung 6: Pippi Langstrumpf Karten

Auf diese Weise eingesetzt, dienen Pläne als Hilfe zur Orientierung über Abfolgen von Ereignissen. Für das zweite zentrale Anliegen der zeitlichen Strukturierung, die Vermittlung von Informationen bezüglich der Zeitdauer einzelner Aktivitäten, braucht man jedoch zusätzliche Hinweise (vgl. Häußler 2008, 56).

Eine einfache Hilfe stellt der Time Timer dar, mit dem man einen Zeitverlauf von bis zu 60 Minuten visuell verdeutlichen kann.

Nach einer Arbeitsphase darf Marie aus einer Auswahl an Aktivitäten etwas in ihre ca. fünfminütige Pause auf den Flur nehmen. Der Time Timer dient ihr dabei zur zeitlichen Orientierung.



Abbildung 7: Time Timer

Unaufgefordert kommt Marie nach abgelaufener Zeit zurück ins Klassenzimmer und räumt alles wieder an seinen Platz. In solchen Situationen ist es wichtig, klar und deutlich Erfolge zu melden und durch Lob zu ermutigen, auch wenn dies scheinbar von Kindern mit Autismus nicht zur Kenntnis genommen wird (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, 27). Nun legt Marie die Piktogramme des Tages- und Aktivitätenplans in ihre Fertiggiste und verschiebt den roten Pfeil an der Tafel auf die darauf folgende Stunde. Dieser großformatige Stundenplan, der an der Tafel hängt, erweise sich laut der KL für Marie als große Hilfe, da er die jeweiligen Fächer bildlich und schriftlich darstellt. Es ist sehr wichtig, die Stundenplanvorgaben einzuhalten. Bei einer Änderung ist die Klasse frühzeitig zu informieren. In diesem Falle sollten die Änderungen durch entsprechende Piktogramme ersetzt werden (vgl. Hall; Wieland 2012, 174).

9.1.3 Strukturierung der Pausen

Für die meisten Schüler sind die Pausen der Höhepunkt des Schultags. Jetzt können sie endlich toben, mit Freunden spielen, sich unterhalten, lachen, schreien, kurz gesagt: sich richtig frei fühlen. Für Kinder mit Autismus gehören Pausen dagegen meist zu den unbeliebtesten Ereignissen in der Schule. Für Pausen gibt es weder feste Pläne noch geregelte Abläufe. Jeder kann mehr oder weniger machen, was er möchte, solange er dabei die Schulregeln einhält. Kinder mit Autismus verlieren ohne feste Strukturen leicht die Orientierung. Sie möchten immer genau wissen, was wann und wie passiert, um sich darauf vorbereiten zu können. Auf dem Pausenhof gilt jedoch nur eines: Bis auf das Läuten zu Beginn und am Ende ist fast alles unberechenbar und jeden Tag anders. Weiterhin stört viele Kinder mit Autismus, dass es in den Pausen so laut ist. Die Schüler schreien und reden wild durcheinander, die einzelnen Stimmen schwirren ineinander und vermischen sich. Es entsteht eine Menge Lärm (vgl. Schuster 2010, 55 f.).

Kinder mit Autismus sind sich in der Regel einig, dass für sie übliche Schulpausen keine Erholung, sondern im Gegenteil eine zusätzliche Anstrengung sind. Gerade sie, für die der normale Schulalltag schon viel anstrengender ist als für andere, hätten eine richtige Auszeit dringend nötig. Wünschenswert ist es daher, die Pausen für die Kinder angenehmer zu gestalten. Fragt man Schüler mit Autismus, was sie sich für die Pausen wünschen, lautet die Antwort oft: „einen Ruheraum, einen Ort, an dem ich mich zurückziehen kann“ (vgl. ebd. 56 f.).

Während der großen Pause darf sich Marie nach Aussagen der KL entscheiden, ob sie mit auf den Pausenhof gehe oder lieber im Schulgebäude bleibe. Auf dem Hof fahre sie entweder mit einem Fahrzeug, rutsche oder beobachte vom Sandkasten aus andere Kinder beim Spielen. Im Schulgebäude habe sie die Möglichkeit im Klassenzimmer Musik zu hören oder die Zeit in einem ruhigen Therapieraum zu verbringen.

Für die Pausengestaltung zwischen den Arbeitsphasen hat Marie mehrere Möglichkeiten. Nachfolgend werden zwei Beispiele beschrieben, die ich im Unterricht beobachtet habe : Als die KL nach der Einzelförderung zu Marie sagt, sie dürfe nun eine Pause einlegen, fragt Marie, was sie denn machen dürfe. Die

KL schlägt ihr Lesen vor. Sofort erkundigt sich Marie, ob sie ihr Lieblingsbuch lesen dürfe. Letztendlich entscheidet sie sich jedoch für eine CD von den Kindern aus Bullerbü. Sie nimmt einen CD-Player und ihren Time Timer mit auf den Flur und verbringt dort fünf Minuten ruhig auf dem Boden sitzend (vgl. Anhang 3).

An einem anderen Tag fragt Marie die KL nach dem Frühstück, ob sie wieder Computer spielen dürfe. Marie sucht sich ihr Lieblingsspiel mit einem Teddy aus, bei dem sie entsprechende Formen und Farben zuordnen soll. Während des Spiels konnte ich beobachten, dass Marie ihre Hände schnell vor dem Mund bewegt und manchmal undefinierbare Laute von sich gibt. Als sich die Maus nicht mehr bewegt, fragt sie eine Lehrperson, ob sie ihr helfen könne. Anschließend stehen die Lehrperson und ich hinter ihr und schauen ihr zu. Marie bemerkt dies und möchte, dass wir gehen (vgl. Anhang 4).

Diese beiden Beispiele verdeutlichen, dass Marie mehrere Möglichkeiten hat die Pause zwischen den einzelnen Arbeitsphasen für sich angenehm zu verbringen.

9.1.4 Lehrerprofessionalität

Durchgängig durch alle Überlegungen zur Planung und Umsetzung von Unterricht ist auf eine professionelle Beziehungsgestaltung zu achten, die durch eine reflektierte Grundhaltung von Respekt und Akzeptanz geprägt ist. Jede Lehrperson muss sich dessen bewusst sein, dass es sich um Schüler handelt, die in höchstem Maße abhängig und oft manipulierbar sind (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, 34).

Wichtigste und für einen gelingenden Unterricht mit jungen Menschen mit Autismus unabdingbare Voraussetzung für Lehrpersonen ist es, sich tiefes Wissen über das Phänomen Autismus anzueignen. Des Weiteren sollten sie sich darum bemühen, ein angemessenes Verständnis für die besonderen Verhaltens- und Ausdrucksformen der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln (vgl. ebd., 130). Engagierte, geduldige und verständnisvolle Lehrpersonen können Menschen mit Autismus zu einer erfolgreichen Schulzeit verhelfen, indem sie ihnen mit Respekt und Wertschätzung begegnen. Bedeutende Aspekte sind weiterhin Offenheit für normabweichende Sichtweisen, Entwicklung von

Empathie für Menschen mit Autismus und Verständnis sowie Erfüllung für deren spezielle Bedürfnisse. Außerdem informieren Lehrpersonen ihre Schüler und Kollegen über die Besonderheiten von Menschen mit Autismus, bieten Rückzugsmöglichkeiten zur Entfaltung von Individualität und Raum für Ruhe (vgl. Schmidt 2012, 100).

Meiner Meinung nach hat Marie eine sehr engagierte und einfühlsame KL, die sie in ihrem Schulalltag angemessen fördert und unterstützt.

9.2 Abbau von Verhaltensauffälligkeiten

Im Folgenden wird die schulische Förderung von Marie an einer Schule für Körperbehinderte beschrieben. Dabei werden Methoden in verschiedenen Bereichen vorgestellt.

9.2.1 Sprache und Kommunikation

Für Menschen mit Autismus ist die sprachliche Welt ihrer Mitmenschen voller Rätsel. Es ist offensichtlich, dass Kinder hierbei in der Schule an ihre Grenzen stoßen können. Deshalb versucht die KL von Marie klare und eindeutige Anweisungen zu geben, auf Ironie in der Sprache oder auf mehrdeutige Äußerungen möglichst zu verzichten oder aber sofort deren Bedeutung zu erklären. Verhält sich Marie merkwürdig und agiert ganz anders als die anderen Schüler oder anders als von der KL erwartet, fragt sie beispielsweise: „Weißt du, was du jetzt machen sollst?“, „Hast du die Aufgabe verstanden?“ Am besten sei es laut Schuster (2010), die Schülerin in eigenen Worten erklären zu lassen, was von ihr verlangt wird. Liegt tatsächlich ein Missverständnis vor, kann die KL einen erneuten Erklärungsversuch starten.

Innerhalb der Klasse wird Kommunikation nach meinen Beobachtungen besonders im Morgenkreis zu Beginn der neuen Woche gefördert. Jeder Schüler erzählt im Stuhlkreis von seinem Wochenende. Als Marie an der Reihe ist, fordert sie die KL sofort auf in ihrem Heft nachzuschauen, in dem ihre Eltern vom Wochenende berichten. Daraufhin entgegnet die KL, dass Marie sich bestimmt an etwas erinnern könne. Nun beginnt Marie mit hoher Stimme zu erzählen, dass

sie bei Oma und Opa gewesen und in den Bergen mit einer Seilbahn gefahren sei (vgl. Anhang 4).

Laut der Schulakte habe Marie logopädische Förderung bekommen. Die Förderung habe sich besonders auf die Herstellung des Kontakts in Einzelsituationen und den Blickkontakt konzentriert. Des Weiteren seien Minimalpaare wie Reis – heiß, Rose – Hose, Brett – Bett usw. durchgenommen worden, auf die sie gut reagiert habe. Der Logopäde empfehle eine weitere Förderung im auditiv-phonologischen Bereich.

Um die Förderung des auditiven Bereichs näher zu beleuchten, werden im Folgenden Text Möglichkeiten dazu geschildert.

9.2.2 Hören

Zeichen, an denen Lehrer erkennen können, dass Schüler mit Autismus unter einer akustischen Hypersensibilität leiden, sind Verhaltensweisen wie ein häufiges Zuhalten der Ohren, panische Reaktionen bei lauten Geräuschen, beim Lärmen der Klassenkameraden oder beim Klingeln der Schulglocke (vgl. Schuster 2010, 25).

Für die KL ist es wichtig, diese Reaktionen als Überforderung von Marie richtig einzuschätzen und sie wenn möglich kurz von der Gruppe und dem Lärmpegel fernzuhalten. Bei dem zuvor geschilderten Beispiel im Morgenkreis, als sich Marie ihre Ohren zuhält während einer ihrer Mitschüler sehr laut vom Wochenende erzählt, erkundigt sich die KL, ob Marie eine Auszeit brauche.

Laut der Schulakte scheine Marie manchmal nicht wahrzunehmen, dass sie angesprochen werde. Es sei dabei nicht klar, ob es sich um eine Ausweichstrategie bei Anforderungen handle. Vermutet würden vielmehr Wahrnehmungsschwierigkeiten im auditiven Bereich. Hierbei ist es wiederum sehr wichtig Marie zu fragen, ob sie alles verstanden habe.

Um für alle eine möglichst ruhige Lernatmosphäre zu schaffen, gibt die KL die wichtigsten Anweisungen entweder schriftlich oder anhand von Bildern an die Klasse weiter.

9.2.3 Aufmerksamkeit

Mit Bildern kann die Aufmerksamkeit verstärkt geweckt werden, doch wie kann die KL die Aufmerksamkeit von Marie auf sich und den Unterrichtsstoff lenken, wenn die Schülerin im Moment überhaupt nicht dazu motiviert ist? Als wichtige Regel gilt, die Schülerin nie zu überfordern. Deshalb versucht die KL keine zu langen Lerneinheiten durchzuführen und nicht zu ausführlich vor der Klasse zu erklären. Marie arbeitet, wie schon in Kapitel 9.1.2 erwähnt, mit einem nach TEACCH gestalteten Tages- und Aktivitätenplan. An diesem kann sie genau erkennen, zu welchem Zeitpunkt eine Arbeitsphase oder eine Pause stattfindet. Der Wechsel zwischen zwei Arbeitsphasen und zwei kurzen Pausen fordert ein angemessenes Maß an Aufmerksamkeit. Während einer Mathematikaufgabe, die später näher beschrieben wird, kann ich bei Marie eine sehr lange und ausdauernde Aufmerksamkeitsspanne beobachten (vgl. Anhang 3).

9.2.4 Spezialinteressen

Spezielle Interessengebiete sind häufig dazu geeignet, den Betroffenen etwas Beruhigung zu verschaffen, sie zum Ausgangspunkt für Lernangebote zu machen oder gezielt als Belohnung einzusetzen (vgl. Schirmer 2010, 25). Auf diese Weise kann die Motivation in Schule und Therapie erhöht werden, wenn am Ende bei guter Mitarbeit eine kurzzeitige Beschäftigung mit dem Lieblingsgebiet in Aussicht gestellt wird (vgl. Preißmann 2012 a, 79). Marie darf sich nach einer Arbeitsphase entweder ein Buch oder eine CD mit auf den Flur nehmen und dort ihre Pause von ca. fünf Minuten verbringen. Als sie anschließend mit einer CD von den Kindern aus Bullerbü wieder ins Klassenzimmer zurückkehrt, frage ich, was sie gehört habe. Sofort erzählt Marie von den Kindern aus Bullerbü. Dadurch können Spezialinteressen einen Zugang zu zwischenmenschlichen Kontakten ermöglichen. Zu beachten ist jedoch eine zeitliche Begrenzung der Beschäftigung mit dem speziellen Interessengebiet wie hier z. B. die Pause. Auch Menschen mit Autismus benötigen immer wieder Anregung und Motivation, sich mit Neuem zu beschäftigen, um ein Interesse an der Umgebung zu entwickeln (vgl. Preißmann 2012 b, 37).

9.2.5 Soziale Kompetenz

Interesse an der Umgebung, ganz besonders der sozialen Umgebung, kann durch Social Stories gefördert werden, die im 8. Kapitel näher beschrieben worden sind. Menschen mit Autismus leiden darunter, sich die Gedanken eines anderen nicht vorstellen zu können und nicht zu wissen, was eine andere Person vermutlich denkt oder als nächstes tun wird. Die gute Nachricht ist aber: Ähnlich wie sich körperliche Fitness oder verschiedene geistige Fähigkeiten trainieren lassen, kann auch das soziale Verständnis von Menschen mit Autismus durch Üben verbessert werden. Einige Vorgehensweisen haben sich dabei als besonders geeignet erwiesen z. B. soziale „Spielregeln“ anhand der „Social Stories“ von Carol Gray näher zu bringen (vgl. Schuster 2010, 68).

Für Marie hat ihre KL mehrere Social Stories geschrieben. Der Inhalt bezieht sich immer auf aktuelle Situationen des Alltags. Beispielsweise habe Marie laut der Schulakte ungern getrunken. Daraufhin hat die KL eine Geschichte über das Trinken verfasst. Die Vorgehensweise ist dabei folgende: Die KL liest Marie eine Social Story vor, die die Schülern anschließend fast wortgetreu wiedergeben kann. Jeden Morgen vor dem Frühstück wird die Geschichte gemeinsam durchgegangen, bis sich das Verhalten verbessert oder automatisiert hat. Bezüglich dieser Social Stories sei Marie viel selbstständiger geworden. Zur Verdeutlichung wird nachfolgend die Social Story des Trinkens vorgestellt:



Manchmal trinke ich zu wenig.
Doch wenn ich zu wenig trinke,
kann ich krank werden.
Ich möchte nicht krank werden.
Deshalb werde ich versuchen vor
jedem Essen ein Glas leer zu trinken.

Durch diesen Ansatz wird laut Theunissen (2011) Lebensqualität in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens gefördert und Selbstständigkeit erlernt.

Auf weitere Förderung der Selbstständigkeit wird im Folgenden eingegangen.

9.2.6 Selbstständigkeit

Die Entwicklung der Fähigkeit zur selbstständigen Beschäftigung stellt im TEACCH Konzept einen zentralen Punkt der Förderung dar. Dabei geht es darum, möglichst ohne ständige Begleitung durch eine andere Person eine Arbeit aufzunehmen, durchzuführen und zu Ende zu bringen. Um dies zu unterstützen, bietet es sich in der Regel an, wie in Kapitel 9.1.1 beschrieben, entsprechende individuelle Arbeitsplätze einzurichten (vgl. Häußler 2008, 57).

Zur Veranschaulichung soll erneut auf Maries Arbeitsplatz, ganz speziell auf deren Tages- und Aktivitätenplan, eingegangen werden. Dieser dient zur Unterstützung der Selbstständigkeit und verhindert ein Abschweifen Maries in ihre Geschichtenwelt. Sie arbeitet den Plan nach meinen Beobachtungen selbstständig und gewissenhaft ab und scheint genau zu wissen, was gerade an der Reihe ist. Im Morgenkreis verhilft ihr das Erarbeiten des Stundenplans an der Tafel ebenfalls zur Selbstständigkeit. Dabei ist sie sehr darauf bedacht, dass der rote Pfeil, welcher das momentane Fach anzeigt, an der richtigen Stelle an der Tafel hängt.

Bezüglich der Pausen wird Maries Selbstständigkeit folgendermaßen gefördert: Marie darf sich, wie oben beschrieben, ein Buch oder eine CD aussuchen und setzt sich mit ihrem Time Timer auf den Flur. Sobald die Zeit abgelaufen ist, kehrt Marie selbstständig und ohne Aufforderung zurück ins Klassenzimmer.

In Sozialformen der Einzelförderung bearbeitet die Schülerin laut der Schulakte zuerst eine Aufgabe mit einer Lehrperson an der Seite und in der darauffolgenden Stunde versucht sie dieselbe Aufgabe allein zu lösen. Häufiges Wiederholen ermöglicht Marie ein selbstständiges Arbeiten und Abspeichern.

9.2.7 Grobmotorik

Unter grobmotorische Aufgaben fallen Tätigkeiten wie Gehen, Rennen oder die Körperhaltungskontrolle. Die physischen Bewegungen werden insgesamt bei Menschen mit Autismus als unharmonisch empfunden. Einschränkungen in der Grobmotorik führen auch zu einer ungewöhnlichen und auffälligen Gehweise (vgl. Schuster 2010, 32).

Besonders der Sportunterricht stellt in der Schule grobmotorische Anforderungen an die Schüler. Um Kinder mit Autismus sportlich zu fördern, bieten sich besonders Ausdauersportarten an. Viele Kinder mit Autismus schwimmen sehr gern (vgl. ebd.).

Wie in der Anamnese beschrieben gehöre Schwimmen zu Maries Interessen. Außerdem fördere sie ihr Vater im Fahrrad fahren und sie hüpfte gern Trampolin. In der Schule gehe Marie laut der Schulakte zur Physio- und Ergotherapie. Zur Verbesserung des Gangbildes und der Beinstellung erhalte sie in der Physiotherapie, Fußgymnastik und -massage. Weitere Behandlungsziele seien Rückenmuskulatur, Gleichgewicht, Koordination und Körperwahrnehmung. Die Behandlung finde in Form von Barfußspielen, Gleichgewichts- und Koordinationsparcours und Körperwahrnehmungsarbeit (Igelballmassage, Pizza backen, usw.) statt.

Die Ergotherapeutin hat sich folgende Behandlungsziele gesetzt: Verbesserung und Förderung der vestibulären Wahrnehmung mit positiver Auswirkung auf die grobmotorische Koordination, ganz speziell das Hand- und Körperschema, den proximalen und taktilen Haltungstonus und die Hand-Augen-Koordination. Des Weiteren zieht sie den Abbau von stereotypen Verhaltensmustern zur Anbahnung einer adäquaten Reizsuche und die Förderung und Erweiterung ihrer Handlungsplanung in Erwägung. Zur Behandlung dienen verschiedene Arten der taktilen Stimulation (Knete, Bohnenbad) sowie Massagen. Ein erhöhter Zugang zur Mitarbeit sei laut der Ergotherapeutin bei Marie vor allem dann vorhanden, wenn Aktivitäten in Geschichten verpackt seien. Ein wichtiges Hilfsmittel zur Visualisierung des Ablaufs und des zeitlichen Rahmens stelle, wie schon erwähnt, der Time Timer dar. Von Bedeutung sei, die Aktivitäten im Alltag umzusetzen z. B. beim Kochen (rühren, Käse reiben, usw.).

An weiteren pädagogischen Förderangeboten erhält Marie heilpädagogisches Reiten zur Haltungsförderung und um Vertrauen in eigene Fähigkeiten aufzubauen.

9.2.8 Feinmotorik

Feinmotorische Probleme beeinflussen viele Bereiche in der Schule. Schwierigkeiten mit der Handschrift sind bei Menschen mit Autismus verbreitet. Eine Lösung ist, die Schüler am Computer schreiben zu lassen (vgl. Schuster 2010, 33; Schirmer 2010, 27). Die Tasten zu drücken fällt ihnen um einiges leichter als einen Stift über das Papier zu führen. Falls die Kinder einen Lieblingsstift haben, mit dem sie besonders gut schreiben können, sollten sie diesen benutzen dürfen. Wenn diese Lösung nicht möglich ist, muss ihnen bei Schreibübungen sehr oft mehr Zeit gegeben werden (vgl. Schuster 2010, 33; 85).

Schreibübungen, die Marie zur Förderung dienen, sind das Nachspuren von Buchstaben und verschiedenste graphomotorische Übungen.

Mit einer Schuhkartonaufgabe wird Maries Feinmotorik gefördert. Die Aufgabe besteht aus Pappkarten, auf denen eine bunte Wäscheklammer abgebildet ist und die farblich entsprechende Klammer daran befestigt wurde. Auf dem Schuhkarton befinden sich eine Vertiefung für die Wäscheklammern und ein Schlitz für die Karten, in die Marie die passenden Gegenstände einsortieren soll. Durch das Greifen der Karte, das Abnehmen der Wäscheklammer und das Einordnen wird ihre Feinmotorik geschult. Je nach Art der Klammer wird dabei zugleich der Pinzettengriff geübt.



Abbildung 8: Klammeraufgabe

Weitere Greif- und Fingerspiele lernt Marie in der Ergotherapie, um ihre Hände gezielt einzusetzen und bewusst wahrzunehmen.

9.3 Fachspezifische Förderung

Den Unterrichtsbeobachtungen zufolge wird im Folgenden auf die Fächer Mathematik und Deutsch näher eingegangen.

9.3.1 Mathematik

Mathematik, bei vielen Schülern ein eher ungeliebtes Fach, fällt Kindern mit Autismus, die gern logisch denken und manchmal auch eine besondere Vorliebe für Zahlen haben, häufig recht leicht. Manche können hervorragend Kopfrechnen, andere haben in Mathematik eher Schwierigkeiten. Autismus ist folglich nicht grundsätzlich mit einer mathematischen Begabung gleichzusetzen (vgl. Schuster 2010, 94).

Die Förderung im Fach Mathematik findet vor allem in einem spielerischen Zugang zu Zahlen und Mengen statt, z. B. durch Lieder oder Reime.

Während einer Einzelförderung, in der Marie eine Zuordnungsaufgabe zur Hand bekommt, darf ich beobachtend dabei sein. Auf einer Karte, die in zwei Hälften geteilt wurde, ist links eine Anzahl von Blumen aufgezeichnet. Die rechte Seite ist noch leer. Auf dem Tisch liegen in einem Korb kleine Schmetterlingskarten und in einem weiteren Korb Ziffern von eins bis zehn. Marie soll nun zuerst die Blumen laut abzählen, die entsprechende Anzahl Schmetterlinge aus dem Korb nehmen und anschließend auf die Blumen legen. In einem weiteren Schritt sucht die Schülerin in dem Korb mit den Ziffern die richtige Karte aus und legt sie auf die rechte Hälfte der Karte. Zur Veranschaulichung ist hier die Karte mit den Blumen und den Schmetterlingen abgebildet. Die Ziffer wurde aufgrund der Übersichtlichkeit weggelassen.



Abbildung 9: Zuordnungsaufgabe

Es fällt auf, dass Marie, bevor sie eine Karte nimmt oder die Blumen abzählt eine Weile wartet. Manchmal reibt sich die Schülerin die Hände, knirscht mit den Zähnen oder bewegt ihre Finger vor dem Gesicht. Bei Lob klatscht sie in die Hände, gibt undefinierbare Laute von sich und bewegt ihren Kopf von rechts nach links. Ein ähnliches Phänomen des Kopfs nach vorne Stoßens beschreibt Kanner unter motorischen Besonderheiten. Ansonsten redet Marie wenig, nur als die KL sie fragt, ob das die acht sei, verneint sie, nimmt eine andere Zahl in die Hand und meint, dass dies die acht sei. Meine Anwesenheit hat die Schülerin nicht gestört. Sie habe laut der KL eine längere Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne gehabt (vgl. Anhang 3).

9.3.2 Deutsch

Das Unterrichtsfach Deutsch beinhaltet unter anderem Rechtschreibung, Grammatik sowie das Schreiben und Interpretieren von Texten. Je nach Begabung und Interessenlage beherrschen Kinder mit Autismus diese Einzeldisziplinen unterschiedlich gut. Grammatik fällt den meisten – solange sie logisch ist – eher leicht, Rechtschreibung ist bei vielen Menschen mit Autismus dagegen ein Problem (vgl. Schuster 2010, 95).

Nach Baron-Cohen erbringen viele Schüler ihre schwächsten Leistungen im Literaturunterricht, wenn die Aufgabe darin besteht, fiktionale Texte zu interpretieren, reine Fantasiegeschichten zu schreiben oder sich in das Gefühlsleben einer Romanfigur hineinzusetzen. Einige lernen Regeln, um die Analyse der fiktionalen Texte in ein System zu bringen, und erhalten auf diese Weise gute Noten (vgl. Baron-Cohen 2006, 199).

Bei Marie haben sich Bildergeschichten sehr bewährt. In der Einzelförderung erzählt sie der Ergotherapeutin und mir anhand von Bildern eine Geschichte fast wortgetreu nach, die sie letzte Woche gelesen hat. Danach klebt die Schülerin die Fortsetzung der Geschichte in ihr Heft und liest daraufhin zusammen mit der Ergotherapeutin; d. h. die Ergotherapeutin liest den Text und Marie ergänzt die Bilder durch ihre Worte. Anschließend füllt Marie die Wort-Bild-Tabelle mit den entsprechenden Wörtern aus (vgl. Anhang 5, 11, 12).

Zum Erlernen eines neuen Buchstabens verteilt die KL Arbeitsblätter, auf denen ein O abgebildet ist. Zunächst wird das Schriftbild gelernt, indem jeder Schüler innerhalb zweier Begrenzungslinien ein O nachschreibt. Zur Unterstützung deutet eine Blume den Anfangs- sowie Endpunkt an und ein Pfeil die Schreibrichtung. Rechts daneben ist eine Figur dargestellt, die die entsprechende Gebärde des Buchstabens zeigt. Darunter sind die Majuskel und Minuskel jeweils in Druck- und Schreibschrift abgebildet (vgl. Anhang 7). Im Anschluss daran sollen die Schüler mit kleinen bunten Plättchen das O in Schreibrichtung auslegen. Damit sich die Schüler das Schriftbild und die Schreibrichtung besser merken können, liest die KL den darunter stehenden Merksvers vor, den die Schüler anschließend auswendig lernen (vgl. Anhang 8).

Für die Schreibung von Wörtern erhält Marie zunächst ein Arbeitsblatt, auf dem das Wortbild Mami in kleinen Punkten angedeutet ist (vgl. Anhang 9). Für die Schülerin ist es eine Erleichterung zuerst das Wortbild nachzuspüren und anschließend selbstständig dasselbe Wort, welches links oben abgedruckt ist, auf einer Orientierungslinie zu schreiben (vgl. Anhang 10).

Eine weitere Aufgabe zur Förderung im Fach Deutsch besteht aus einem Schuhkarton, auf dem die Buchstaben A und M abgedruckt und daneben Schlitze sind. Ergänzend dazu erhält Marie einen Stapel mit dem ganzen Alphabet. Nun soll sie die Buchstaben A und M in die entsprechenden Schlitze stecken und die

anderen in ein Kästchen rechts neben ihr legen. Wenn die Aufgabe fertig ist, kommt alles in die Fertiggiste und Marie darf in die Pause gehen (vgl. Anhang 5).

9.4 Unterrichtsmethodik

Der Unterricht sollte auf jeden Fall eine erkennbare Struktur haben. Idealerweise sind das Thema und das Lernziel der Unterrichtsstunde eindeutig definiert. In den Schulen wird viel Stoff theoretisch gelehrt anstatt „erlebnisorientiertes Lernen“ zu praktizieren. Erlebnispädagogik würde Sachverhalte über konkrete Erfahrungen und Aha-Erlebnisse vermitteln (vgl. Schmidt 2012, 89).

Die Lerninhalte werden in Maries Klasse entweder im Stuhlkreis direkt vor der Tafel oder in Einzelarbeit vermittelt. Im Stuhlkreis besteht die Möglichkeit mehr alltagsorientierte Materialien einzubeziehen und die Schüler etwas „be-greifen“ zu lassen. In solchen Situationen ist Marie stark abgelenkt. Deshalb sitzt nach Möglichkeit ein Erwachsener neben ihr.

Damit Kinder mit Autismus dem Unterricht optimal folgen können, sollten sie die Möglichkeit haben, ihre Stereotypen oder Rituale während des Unterrichts ausleben zu können, solange dies den Schul- und Lehrbetrieb nicht stört, denn solche Dinge geben Halt und sind Glücks- und Energiequellen für Menschen mit Autismus. Sollte es Verhaltensweisen geben, die nicht tolerierbar sind, weil diese andere direkt stören, muss man mit dem Kind mit Autismus reden und versuchen ihm klar zu machen, warum diese Angewohnheiten nicht akzeptierbar sind. Das kann dadurch geschehen, dass man dem Kind mit Autismus erkennbar und spürbar macht, wie es wirkt, wenn die anderen etwas tun, was ihm nicht gefällt. Dadurch kann es durch eigenes Erleben erkennen, dass gegenseitige Rücksichtnahme wichtig ist, um miteinander in der Klasse auskommen zu können (vgl. Schmidt 2012, 93 f.).

Wie schon erwähnt knirscht Marie sehr laut mit den Zähnen, was ihre Mitschüler während der Stillarbeit stören kann und außerdem sehr schlecht für Maries Zähne ist. Um dieses Verhalten zu reduzieren, hat die KL für sie eine Social Story darüber geschrieben, dass Zähne knirschen die Zähne kaputt macht.

Zu häufige Methodenwechsel sind zu vermeiden. Menschen mit Autismus sind von einer klaren Struktur des Unterrichts abhängig, sodass es für sie eine wichtige Hilfe ist, wenn der Unterrichtsaufbau und –verlauf ähnliche Strukturen aufweisen. In Maries Klasse treffen sich alle Schüler nach der Ankunft im Stuhlkreis vor der Tafel, um gemeinsam den Stundenplan zu erarbeiten. Anschließend frühstücken die Kinder an ihren Arbeitsplätzen. Nach einer kurzen Pause und dem Aufräumen des Tisches beginnt der Unterricht meist in Form von Einzelarbeit. Am Ende des Schultags gehen die Schüler zusammen mit der KL und den jeweiligen Betreuern zum Busbahnhof.

9.5 Gestaltung von Material und visuell strukturierten Aufgaben

Die Auswahl und Gestaltung des bei einer Aktivität verwendeten Materials sollte mit Sorgfalt erfolgen. Um eine möglichst selbstständige Durchführung der Aktivitäten zu fördern, ist zunächst einmal wichtig, die Motivation zur Beschäftigung mit dem Material zu wecken. Falls möglich sollte an die Interessen des Betreffenden angeknüpft und Materialien angeboten werden, die inhaltlich mit dem Interessensgebiet zusammenhängen oder bei deren Umgang Effekte erzielt werden, die motivierend für den Schüler sind (vgl. Häußler 2008, 59). Im Fallbeispiel Maries verwendet die KL, wie schon erwähnt, Bilderkarten aus den Erzählungen von Astrid Lindgren (z. B. Pippi Langstrumpf). Dadurch kann beim Ausführen der Aktivität ein Anreiz für eine Auseinandersetzung mit der Aufgabe entstehen. Damit die Anforderung bewältigt und das eigene Handeln als erfolgreich erlebt werden können, gilt es zudem, an den Stärken anzuknüpfen und die Aufgabenstruktur an das oft unausgeglichene individuelle Fähigkeitsprofil anzupassen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird die selbstständige Durchführung einer Aufgabe oder Tätigkeit unterstützt, aber auch eine klare visuelle Strukturierung des Materials in Verbindung mit eindeutigen Hinweisen für den Materialgebrauch gegeben. Es ist sinnvoll, dasselbe Material in verschiedenen Aufgaben in unterschiedlicher Weise einzusetzen, so dass der Betreffende sich an den visuellen Hinweisen orientieren muss und nicht auf einen routinemäßigen Umgang mit dem Material zurückgreifen kann (vgl. ebd., 59 f.).

Zur Veranschaulichung seien hier ein paar Materialien exemplarisch vorgestellt: Ein häufig verwendetes Format sind Korb-Aufgaben, bei denen alles, was für deren Durchführung benötigt wird, in einem Korb zusammengestellt ist. Folglich hat man mit einem Griff alles, was man braucht. Um die Übersichtlichkeit zu erhalten, werden die unterschiedlichen Bestandteile einer Aufgabe in separaten Behältern aufbewahrt. Bei dieser Aufgabenart muss der Betreffende die einzelnen Behälter aus dem Korb nehmen und auf der Arbeitsfläche anordnen, bevor er mit der eigentlichen Arbeit beginnen kann (vgl. ebd., 60).

Die zuvor beschriebene Mathematikaufgabe mit den Blumenkarten und den Schmetterlingen, bei denen Marie eine Ziffer zuordnen soll, ist ein Beispiel für eine Korb-Aufgabe, da sich alle Materialien in einem Korb befinden und auf dem Tisch zuerst geordnet werden müssen.

Kann ein Schüler die Vorarbeit für eine Aufgabe nicht leisten, bieten sich stärker strukturierte Aufgaben an (vgl. Bernard-Opitz; Häußler 2010, 16).

Wesentlich weniger Anforderungen an die organisatorischen Fähigkeiten stellen dagegen Tablett-Aufgaben: Hierbei handelt es sich um Aufgaben, bei denen die einzelnen Behälter mit den Materialien sowie das Gefäß für die fertigen Produkte fest auf einer Unterlage montiert sind. Damit ist die Arbeitsfläche in sich bereits strukturiert; man muss lediglich das Tablett greifen und richtig herum vor sich auf den Tisch stellen (vgl. ebd.).

Tablett-Aufgaben lassen sich beliebig kombinieren und erlauben vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten für strukturiertes Lernen (vgl. Solzbacher 2010, 44).



Abbildung 10: Tablett-Aufgabe

Ähnlich verhält es sich mit Schuhkarton-Aufgaben. Im Gegensatz zu Tablett-Aufgaben sind die Behälter in einen Karton eingelassen, sodass sie stabilisiert werden. Die Oberseite des Kartons bildet zugleich die Arbeitsfläche; anstelle von hoch stehenden Behältern sieht man eher Mulden, in denen sich die Materialien befinden (vgl. Häußler 2008, 60).

Schuhkarton-Aufgaben bieten eine gute Möglichkeit zum Erlernen von selbstständigem und erfolgreichem Handeln. Die Kartons sollten so gestaltet sein, dass Kinder die Aufgabe selbst erkennen, durchführen und auch beenden können. Die einzelnen Aufgaben sollten sich nach den Fähigkeiten des Kindes richten und dementsprechend aufgebaut sein. Bei der Wahl des zu verwendeten Materials sollten ebenfalls die Interessen und Vorlieben des Kindes miteinbezogen werden (vgl. Solzbacher 2010, 34).

Eine von Maries Schuhkarton-Aufgaben sieht folgendermaßen aus: Auf der linken Seite des Schuhkartons wurde ein Plastikteller eingelassen, in dem sich Lockenwickler befinden. Rechts davon wurde ein Loch ausgeschnitten, in welches Marie die Lockenwickler nacheinander werfen soll. Deshalb kann diese Art auch Einwurf-Aufgabe genannt werden (vgl. Bernard-Opitz; Häußler 2010, 39).

Einige Anregungen zu Schuhkarton-Aufgaben befinden sich auf der Homepage von Ron Larsen, der mit dem TEACCH Ansatz arbeitet (vgl. Larsen).

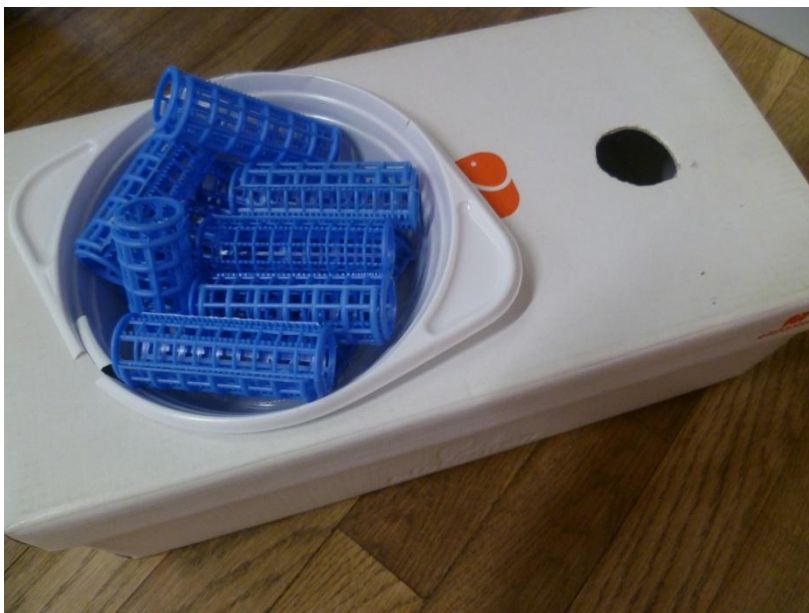


Abbildung 11: Schuhkarton-Aufgabe

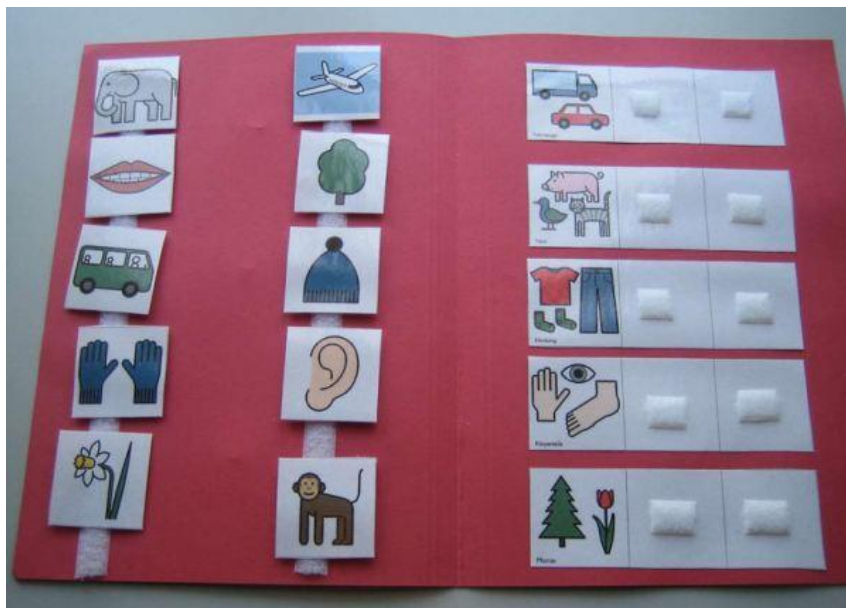


Abbildung 12: Aufgabenmappe

Schüler mit Autismus haben einen Anspruch auf einen Nachteilsausgleich sowohl bei der Leistungsfeststellung als auch bei der Gestaltung des Unterrichts (Preißmann 2012 b, 36).

Für einige problematische Situationen des Schulalltags sollten möglichst Sonderregelungen getroffen werden. Dabei ist zu beachten, dass die Anforderungen in den einzelnen Fächern dadurch nicht herabgesetzt werden. Der gewährte Nachteilsausgleich stellt keine Bevorzugung der Schüler dar, sondern dient vielmehr dazu, ihnen gleiche Chancen wie ihren Mitschülern auf einen erfolgreichen Schulabschluss zu gewähren (vgl. Preißmann 2012 a, 76).

Viele Maßnahmen sind hier denkbar und können sinnvoll sein, beispielsweise eine größere Zeitspanne bei Klassenarbeiten, Computer für motorisch eher ungeschickte Schüler oder eine spezielle Regelung für Pausen und ungewohnte Aktivitäten wie Ausflüge oder Klassenfahrten. Zu beachten ist bei all diesen Maßnahmen, dass alle Menschen mit Autismus verschieden sind. Neben vielen Gemeinsamkeiten gibt es noch mehr Unterschiede. Daher wird dafür plädiert, individuell für jede einzelne Person herauszufinden, worin ihre größten Schwierigkeiten liegen und welche Hilfen es für sie geben kann. Unkonventionelle Lösungen sind dabei nicht nur erlaubt, sondern sinnvoll und wünschenswert (vgl. ebd).

Maries KL vergrößere immer deren Texte. Meistens erstelle sie für Marie spezielle Arbeitsblätter und Aufgaben, die sie ansprechen würden und die sie bewältigen könne. Klassenarbeiten schreibe Marie keine. Außerdem steht Marie, wie zuvor schon erwähnt, eine individuelle Regelung für Pausen zu.

10. Reflexion der Förderung und Fördervorschläge

Die in dieser Arbeit vorgestellte Förderung von Marie soll verdeutlichen, dass Kreativität, Mut und viel Geduld sehr wichtige Aspekte für die Arbeit mit Schülern mit Autismus sind. Es wird ein langer Atem benötigt, denn viele Verbesserungen machen sich erst nach längerer Zeit bemerkbar. Doch es zeigen sich manchmal ganz erstaunliche Fortschritte, die man in ihrer Intensität nicht für möglich gehalten hätte (vgl. Preißmann 2012 b, 40).

Im Hinblick auf den TEACCH Ansatz muss erwähnt werden, dass die pädagogische Arbeit nicht darin besteht, den Kindern den ganzen Tag über strukturierte Aufgaben zur Selbstbeschäftigung anzubieten. Es gibt immer wieder

„freie“ Zeiten oder Pausen, in denen der Betreffende sich erholen, zurückziehen und auch seinen Stereotypen nachgehen kann. Daneben haben Einzelförderung sowie vielfältige Aktivitäten in der Gruppe ihren festen Platz im Förderprogramm. Strukturierung ist auch in solchen Einzel- und Gruppensituationen von großer Bedeutung, um den Beteiligten eine optimale Chance zu bieten sich einzubringen (vgl. Häußler 2008, 61).

Nicht zuletzt aber werden strukturierte Aufgaben angeboten, um die Fähigkeit zu schulen, die Aufmerksamkeit auf visuelle Hinweise zu richten und sich von ihnen leiten zu lassen. Zunächst lernt der Betreffende, im Rahmen solcher in sich klaren und überschaubaren Aktivitäten auf die Anordnung des Materials zu achten, auf Hervorhebungen und Pfeile sowie auf Markierungen und Symbole. Dadurch wird es ihm später wesentlich leichter fallen, solche Hinweise auch in der alltäglichen Umgebung zu entdecken, so dass Maßnahmen zur Strukturierung von Alltagshandlungen und der Umwelt effektiver eingesetzt werden können (vgl. ebd., 62).

Laut der KL profitiere Marie sehr stark vom TEACCH Ansatz. Der Arzt sei ebenfalls der Meinung, dass dieser Ansatz weitere Entwicklungsfortschritte ermöglichen könne. Nach Aussagen der KL lerne die Schülerin Handlungsschritte und Alltagssituationen besser zu verstehen und erziele im Bereich der Selbstständigkeit große Fortschritte. Das nun folgende Arbeitssystem nach TEACCH habe sich bewährt: Zuerst arbeite Marie mit einem Erwachsenen an der Seite und anschließend bearbeite sie die Aufgabe allein. Dadurch lerne sie Strukturen kennen und durch die Vorhersehbarkeit ihres Tages- und Aktivitätenplans wisse sie, wie viel sie zu erledigen hat und wann die nächste Pause ansteht. Dies habe sich positiv auf ihre Motivation, Arbeitshaltung und Konzentration ausgewirkt.

Bezüglich der Physiotherapie schildert der Therapeut, dass Marie sehr gern gekommen sei. Bei spielerisch verpackten Aufgaben lasse sie sich leicht motivieren. Während der Spiele in Gruppensituationen habe sie sich eher zurückgehalten, aber nach Aufforderung sei sie kurz dabei gewesen. Die Therapie habe einen erfreulichen Verlauf gezeigt.

Aufgrund der zuvor beschriebenen Social Story, die Maries KL verfasst hat, achte Marie nun vermehrt darauf genug zu trinken.

Eine gute Förderung von Schülern mit Autismus kann nur durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit aller beteiligten Berufsgruppen mit den Betroffenen und deren Eltern sichergestellt werden (Preißmann 2012 a, 79).

Eltern stellen für ihre Kinder nicht nur maßgebliche Orientierungsinstanzen dar, sie kennen sie auch so gut wie sonst niemand. Keiner hat deren Lebensweg länger und intensiver begleitet, weiß besser um ihre Bedürfnisse, Besonderheiten und Möglichkeiten Bescheid als ihre Eltern.

„Allein deshalb ist ihr Mitwirken unverzichtbar und aus diesem Grund muss auch die Verankerung einer engen Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Eltern und sozialem Umfeld der Schüler ein tragendes Element eines Schulkonzepts zur Förderung von Kindern mit autistischem Verhalten sein“ (vgl. Trost 2012, 134 f.).

Sicherlich kann eine solche Kooperation auch gewisse Schwierigkeiten mit sich bringen kann

Abschließend möchte ich die bisherigen Fördervorschläge durch eigene oder von der Literatur vorgeschlagene ergänzen:

Da Marie schnell abgelenkt ist und sehr empfindlich auf auditive Reize reagiert, kann es hilfreich für sie sein bei Anlässen, die eine erhöhte Konzentration erfordern, wie z. B. Stillarbeiten, Ohrenstöpsel benutzen zu dürfen (vgl. Schuster 2011, 25). Natürlich muss zuerst mit ihr darüber gesprochen werden. Sie kann diese Situation zunächst einmal für ein paar Minuten ausprobieren und anschließend beurteilen, ob für sie dieses ungewohnte Gefühl in den Ohren angenehm ist. Ansonsten könnte dadurch eventuell eher eine erhöhte Unaufmerksamkeit erreicht werden.

Bezüglich des Nachteilsausgleichs können weitere spezielle Arbeitsmittel bereitgestellt werden, wie z. B. Computer, spezielle Stifte usw. Den Computer benutzt Marie bisher in den Pausen für Lernspiele. Denkbar wäre es, dieses Arbeitsmittel für längere Schreibaufgaben anzubieten, da Marie aufgrund ihres schwachen Muskeltonus Probleme bei der Stifthalterung und -führung hat. Spezielle Stifte könnten ihr ebenfalls das Schreiben erleichtern.

Eine weitere Möglichkeit schulischer Unterstützung wäre eine Schulbegleitung, die Marie bei der Förderung angemessenen Verhaltens z. B. im Stuhlkreis, bei der Strukturierung des Umfelds und der Anbahnung von Kontaktaufbau helfen könnte. Andererseits wäre dadurch die Förderung ihrer Selbstständigkeit

eingeschränkter und würde in diesem Bereich eventuell stagnieren oder sogar abbauen.

Ein Problem sehe ich darin, dass Maries Arbeitsplatz, wie bei den anderen Schülern, zugleich ihr Platz zum Frühstück ist. Gerade bei Kindern mit Autismus ist es, wie im TEACCH Ansatz beschrieben, sehr wichtig klare Strukturen des räumlichen Umfeldes vorzugeben. Daher wäre es empfehlenswert die Klasse würde in der Mensa oder in einem anderen Raum frühstücken, in welchem jeder seinen zugewiesenen Platz hat. Leider lässt sich dieser Vorschlag mit einem separaten Raum aufgrund von Platzmangel nicht so einfach umsetzen.

Maries Vorliebe für Erzählungen von Astrid Lindgren kann genutzt werden, um notwendiges schulisches Wissen zu vermitteln, indem mit Bildern oder Zeichnungen zu diesen Erzählungen eine Bildergeschichte gestaltet wird.

Im Bereich der Social Stories schlägt Schuster (2010) vor mit Bilderkarten Kindern mit Autismus soziales Denken zu zeigen. Dazu soll sich nicht nur das Kind mit Autismus mit diesen Bilderkarten beschäftigen, sondern die ganze Klasse miteinbezogen werden. Alle Schüler sollen schriftlich die Bilder beschreiben und Geschichten dazu erfinden, die sie anschließend der ganzen Klasse vortragen. Auf diese Weise haben alle Schüler einen Lernzuwachs: Die Mitschüler bekommen Einblicke in die autistische Sichtweise auf die Welt und die Kinder mit Autismus können an den Geschichten der Mitschüler erkennen, wie sich soziale Abläufe abspielen können. Dadurch kann ihre eigene soziale Fantasie angeregt werden (vgl. Schuster 2010, 69). Bei dieser Art der Förderung ist der Prozess des miteinander und voneinander Lernens zu sehen, der im Unterricht, wenn möglich, vielmehr unterstützt werden sollte.

11. Schluss

Die vorliegende Arbeit spiegelt meine intensive Beschäftigung mit einer Thematik wider, die sich über mehrere Monate erstreckte. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei meinem selbst gewählten Thema um ein Gebiet handelt, das meinem persönlichen Interesse entspricht, war ich sehr motiviert, mein bisher vorhandenes Wissen zu erweitern.

Rückblickend kann ich sagen, dass ich sehr vielfältige Fördermöglichkeiten kennengelernt habe und es sehr spannend fand, deren Umsetzung im Unterricht zu beobachten. Diese Eindrücke möchte ich kurz näher erläutern.

Während der teilnehmenden Beobachtung an der Schule für Körperbehinderte habe ich gelernt, dass für jeden Schüler mit Autismus ganz individuell nach seinen spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnissen eine Förderung stattfinden sollte. Im vorgestellten Fallbeispiel Maries haben sich z. B. die zwei Ansätze TEACCH und Social Stories bewährt, die sich, wie schon erwähnt, nach Theunissen; Paetz (2011) gut kombinieren lassen. Mir war zwar bekannt, dass es in der Schule sehr wichtig ist, auf Strukturierung zu achten, doch ich wusste nicht, dass es nach dem TEACCH Ansatz so vielfältige Möglichkeiten zur Strukturierung von Raum, Zeit und Arbeit gibt. Der Tages- und Aktivitätenplan sowie der Time Timer erscheinen mir in diesem Hinblick eine sehr große Hilfe zu sein. Dadurch lernen Schüler mit Autismus sich selbst zu organisieren und wissen genau, wie lange eine Tätigkeit dauert. Ebenso wertvoll erachte ich die verschiedenen Aufgabentypen beispielsweise Schuhkarton-Aufgaben, da Kinder mit Autismus meist auf einen Blick erkennen, was die Aufgabe von ihnen verlangt und sie daher ebenfalls selbstständig und in Einzelarbeit ihrer Arbeit nachgehen können. Eine berechtigte Kritik an dieser Art von Arbeit wäre, wie Rabe (2012) erwähnt hat, die Einengung dieser Art von Aufgaben. Doch ruft man sich wieder ins Gewissen, dass diese Schüler vor allem auf Strukturierung angewiesen sind, eignen sich die Arbeiten sehr gut dafür.

Ebenfalls neu war mir der Ansatz der Social Stories, die im Hinblick auf Maries Geschichte vom Trinken positive Fortschritte zeigen. Beeindruckend fand ich, dass Marie die Geschichte nach einmaligem Vorlesen fast wörtlich auswendig aufsagen konnte und danach handelt.

Folglich braucht es manchmal nur kleine Impulse, um Entwicklungsfortschritte zu erzielen. Bezüglich der Lehrperson erfordert dies Kreativität und Mut. Für mich als angehende Sonderschullehrerin bedeutet dies, mich immer wieder auszuprobieren und mir Neues zuzutrauen. Hierbei sind im Hinblick auf die Auswirkungen, die Erfahrungen nach Rabe (2012) sehr eindrücklich und bestätigen vor allem eine Förderung nach dem TEACCH Ansatz. Sie schildert, dass „auch die anderen Kinder und Jugendlichen von den Vorteilen des

strukturierten Lernens“ profitieren, denn klare eindeutige Anweisungen nützen allen Schülern.

Doch bevor eine gezielte Förderung überhaupt stattfinden kann, muss man, wie in der Einleitung beschrieben, den Schüler mit Autismus zuerst richtig kennen und verstehen lernen.

Ein sehr treffendes Zitat, mit dem ich schließen möchte, hat O'Neill formuliert. Sie verdeutlicht nochmals ganz eindrücklich, wie wichtig es ist sich Zeit zum Kennen lernen eines Menschen mit Autismus zu nehmen und die Individualität jedes Einzelnen zu sehen.

„Einen Menschen mit Autismus wirklich kennen zu lernen und ihn in seinen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen annähernd richtig einzuschätzen, braucht Zeit und Umsicht. Jeder ist für sich gesehen ein hoch kompliziertes, wundersames Wesen. Deshalb ist es auch eine schreiende Ungerechtigkeit, wenn Autistinnen und Autisten eilig mit einer Diagnose versehen und von diesem Moment an für unfähig gehalten werden, ein eigenes Leben zu führen.

In Wirklichkeit liegt hinter ihren sogenannten leeren Augen eine ganze Welt verborgen“ (O'Neill 2001, 17).

12. Literaturverzeichnis

American Psychiatric Association (2000): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th Edition Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC: American Psychiatric Association.

Asperger, Hans (1952): Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen und Fürsorgerinnen. Wien: Springer Verlag.

Asperger, Hans (1982): Frühkindlicher Autismus, Typ Kanner. In: Asperger, Hans; Wurst, Franz (Hg.): Psychotherapie und Heilpädagogik bei Kindern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 286-291.

Asperger, Hans (1982): Kindlicher Autismus, Typ Asperger. In: Asperger, Hans; Wurst, Franz (Hg.): Psychotherapie und Heilpädagogik bei Kindern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 293-301.

Autismus Deutschland e.V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus. Online: URL: <http://w3.autismus.de/pages/startseite/was-ist-autismus.php>. (16.06.2012).

Baron-Cohen, Simon (2006): Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn. München: Heyne.

Bernard-Opitz, Vera (2007): Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Bernard-Opitz, Vera; Häußler, Anne (2010): Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende. Stuttgart: Kohlhammer.

Böhringer, Klaus-Peter; Sawall, Liane (2012): Förderung der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten am Unterricht. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 189-193.

Brauns, Axel (2002): Buntschatten und Fledermäuse. 2. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Degner, Martin; Tuckermann, Antje; Häußler, Anne (2008): TEACCH – Methode, Ansatz und Programm. In: Degner, Martin; Müller, Christoph Michael (Hg.): Autismus. Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH – Ansatz. Nordhausen: Verlag Kleine Wege, 109-126.

Delacato, Carl H. (1975): Der unheimliche Fremdling. Das autistische Kind. Freiburg i. Br.: Hyperion.

Frith, Uta (1992): Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Gray, Carol (2000): Writing social stories with Carol Gray. Videotape and workbook. Arlington: Future Horizons.

Gray, Carol; Garand, Joy (1993): Social stories. Improving responses of students with autism with accurate social information . In: Focus on Autistic Behavior 8, 1-10.

Hall, Matthias; Wieland, Michael (2012): Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 165-180.

- Häußler, Anne (2008): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Basel: Borgmann.
- Kanner, Leo (1972): Child Psychiatry. 4th Edition. Springfield: Thomas.
- Knölker, Ulrich; Mattejat, Fritz; Schulte-Markwort, Michael (2007): Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie systematisch. 4. Aufl. Bremen: UNI-MED Verlag.
- Kuoeh, Hoa; Mirenda, Pat (2003): Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 18, 219-227.
- La Norall, Cynthia Brie; Brust, Beth Wagner (2011): Kinder mit Asperger Einfühlsam erziehen. [wie Sie Sozialverhalten und Kommunikation Ihres Kindes Fördern]. Stuttgart: Trias.
- Larsen, Ron. Online: URL: <http://www.shoeboxtasks.com/>. (21.06.2012).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. Grundlagen – Auftrag der Schule – Umsetzungshilfen. Stuttgart. Online: URL: http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/empfehlungen/Autismus_Handreichung.pdf. (20.06.2012).
- Mogensen, Lise Ludwig (2005): There is preliminary evidence (level 4) that social stories are effective in decreasing challenging behaviours and may improve social interaction skills in children with Autism Spectrum Disorders. Online: URL: <http://www.otcats.com/topics/CAT%20-%20%20Lise%20Mogensen.pdf>. (23.06.2012).

Nußbeck, Susanne (2008): Diagnostik, Häufigkeit und Ursachen von Autismus. In: Degner, Martin; Müller, Christoph Michael (Hg.): Autismus. Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH – Ansatz. Nordhausen: Verlag Kleine Wege, 15-34.

O'Neill, Jasmine Lee (2001): Autismus von Innen. Nachrichten aus einer verborgenen Welt. Bern, Göttingen: Huber.

Preißmann, Christine (2012 a): Aus meiner Sicht: Die ideale Schule für Kinder und Jugendliche mit Autismus. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 69-80.

Preißmann, Christine (2012 b): Asperger - Leben in zwei Welten. Betroffene berichten: Das hilft mir in Beruf, Partnerschaft & Alltag. Stuttgart: Trias.

Rabe, Susanne (2012): Strukturiertes Lernen nach dem TEACCH-Ansatz als Schulkonzept. Pädagogische Einengung oder notwendiges Gerüst für schulisches Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung?. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 181-188.

Remschmidt, Helmut (2008): Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. 4. Aufl. München: Beck.

Schirmer, Brita (2006): Elternleitfaden Autismus. Stuttgart: Trias.

Schirmer, Brita (2010): Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München: Reinhardt.

Schmidt, Peter (2012): Was eine autistenfreundliche Schule braucht – Reflexion der eigenen Schulzeit. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 81-101.

Schuster, Nicole (2007): Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing. (M)ein Leben in Extremen: Das Asperger-Syndrom aus der Sicht einer Betroffenen. Berlin: Weidler.

Schuster, Nicole (2010): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer.

Schuster, Nicole (2011): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) (2000): Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Beschluss der KMK vom 16.06.2000. Online: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_06_16-Empfehlung-autistisches-Verhalten.pdf. (19.06.2012).

Solzbacher, Heike (2010): "Von der Dose bis zur Arbeitsmappe". Ideen und Anregungen für strukturierte Beschäftigungen in Anlehnung an den TEACCH-Ansatz. Dortmund: Borgmann Media.

Steinhausen, Hans-Christoph; Gundelfinger, Ronnie (2010): Autismus-Spektrum-Störungen: eine Einführung in die Thematik. In: Steinhausen, Hans-Christoph; Gundelfinger, Ronnie (Hg.): Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen. Grundlagen und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 13-22.

Theunissen, Georg.; Paetz, Henriette (2011): Autismus. Neues Denken – Empowerment – Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer.

Theunissen, Georg (2011): Social Stories – ein Ansatz zur Unterstützung sozialer Kompetenzen von autistischen Kindern und Jugendlichen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 56 (2), 152-167.

Trost, Rainer (2012): Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus dem autistischen Spektrum. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 119-154.

UN-Behindertenkonvention. Artikel 24. Online: URL: <http://www.sovd.de/1465.0.html>. (12.06.2012).

Walter, Siegfried (2008): Autismus. Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten. 4. Aufl. Buxtehude: Persen.

Williams, Donna (1992): Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst: Erinnerungen an eine autistische Kindheit. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Williams, Donna (1994): Wenn du mich liebst, bleibst du mir fern. Eine Autistin überwindet ihre Angst vor anderen Menschen. Hamburg: Hoffmann und Campe.

World Health Organization (1992): The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Clinical descriptions and guidelines. Geneva: WHO.

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über die Symptome bei verschiedenen Autismus-Typen	28
Abbildung 2: Maries Arbeitsplatz	78
Abbildung 3: Tages- und Aktivitätenplan	79
Abbildung 4: Tagesplan.....	80
Abbildung 5: Aktivitätenplan	80
Abbildung 6: Pippi Langstrumpf Karten	81
Abbildung 7: Time Timer	82
Abbildung 8: Klammeraufgabe	91
Abbildung 9: Zuordnungsaufgabe	93
Abbildung 10: Tablett-Aufgabe	97
Abbildung 11: Schuhkarton-Aufgabe.....	98
Abbildung 12: Aufgabenmappe	99

14. Anhang

Anhang 1: Erstes Gespräch mit der Klassenlehrerin 09.05.2012

Zu Beginn der teilnehmenden Beobachtung von Maries schulischer Förderung führte ich ein Gespräch mit ihrer Klassenlehrerin.

Familiäre Situation und Freizeit

Marie lebe zusammen mit ihren Eltern auf einem Dorf in der Nähe der Schule. Ihre Eltern würden sie morgens zur Schule bringen, da sie denken, dass die Lautstärke im Bus Marie zu sehr belaste. Sie sei das einzige Kind ihrer Eltern. Diese seien kooperativ, nähmen an Elterngesprächen teil und würden versuchen die Förderangebote so gut es geht Zuhause umzusetzen.

Marie habe seit ca. einem Jahr die Diagnose „atypischer Autismus“. Aufgrund einer komplizierten Sehschwäche verfüge sie über sehr wenig Orientierung im Raum.

Das Mädchen interessiere sich vor allem beobachtend für Kinder und Erwachsene. Mit Kindern ihrer Nachbarschaft habe sie keinen Kontakt. Wenn ihre Cousins und Cousinen zu Besuch kommen, spiele sie mit ihnen.

Generell lägen Maries Interessen besonders im sportlichen Bereich. Sie schwimme gern, hüpfte gern Trampolin oder fahre mit ihrem Vater Fahrrad. Außerdem höre sie sehr gern beim Vorlesen von Geschichten zu, deren Inhalt sie anschließend wörtlich wiedergeben könne. Ihre Lieblingshörbücher seien von Astrid Lindgren: Pippi Langstrumpf, Michel aus Lönneberga und die Kinder aus Bullerbü. Im Garten kümmere sie sich entweder um ihren Hase oder liege in der Hängematte.

Am Computer spiele sie einfache Spiele.

Aktuelle Schul- und Klassensituation

Der Leistungsstand der Klasse sei heterogen. In der Klasse würden sich eine schwermehrfachbehinderte Schülerin, vier Schüler mit einer geistigen Behinderung und zwei Förderschüler befinden.

Maries soziale Stellung in der Klasse habe sich innerhalb der vergangenen Schuljahre verbessert. Sie fühle sich wohl in der Klasse, sei weniger isoliert, gehe häufiger auf Mitschüler zu und setze sich zu ihnen. Häufig beobachte sie das Spiel ihrer Mitschüler, beteilige sich aber selten oder nur für kurze Zeit. Vermehrt würden Mitschüler auf sie zu gehen, um gemeinsam eine CD zu hören, am Computer zu spielen oder ein Bilderbuch anzuschauen.

Mit den meisten Schülern komme Marie gut zurecht. Das Verhalten eines Schülers sei sehr schwierig und Marie habe Probleme damit, da er sich nur schwer an Regeln halte. Sie mische sich dann oft ein, werde wütend und schlage dann auch andere Schüler.

Projekttag, Lerngänge oder Abweichungen im Tagesablauf würden bei Marie zu Verunsicherung und Verweigerung führen.

Unruhe und ein erhöhter Lärmpegel versetze sie in Stress. In solchen Situationen ziehe sich Marie zurück.

Unterricht und Lernstand

In verschiedenen Bereichen sei Marie erheblich eingeschränkt z. B. sei ihre Körperwahrnehmung sowie ihre taktile, visuelle und auditive Wahrnehmung retardiert.

Aufgrund ihres schwachen Muskeltonus habe Marie Probleme mit der Stifthaltung und -führung. In den letzten Jahren habe sie darin und beim Schneiden Fortschritte gemacht. Das Nachspuren von Buchstaben und graphomotorische Aufgaben würden ihr durch fleißiges Üben immer besser gelingen. Je nach Motivation und Konzentration erkenne Marie die Buchstaben A, M, I, O, U, F, N, und E sowie die dazugehörigen Lautgebärden. Zum Erlernen der Buchstaben arbeite sie mit einem Erwachsenen an der Seite an klar strukturierten Aufgaben des TEACCH-Ansatzes z. B. Schuhkarton-, Tablett- und Mappenaufgaben sowie Klammerkarten. Die Schülerin unterscheide visuell

Buchstaben und Silben und ordne Gleiche einander zu. In diesem Bereich habe die KL viel Material selbst hergestellt. Marie arbeite sehr gern mit Bildergeschichten, bringe sie in die richtige Reihenfolge und gebe den Inhalt wieder.

Marie verfüge über eine gewählte Sprache und einen umfangreichen Wortschatz.

Ein spielerischer Zugang zu Zahlen und Mengen durch Lieder und Reime helfe ihr sich gut im Zahlenland auszukennen. Marie könne bis zwölf zählen, erkenne Ziffern im Zahlenraum bis zehn und könne Würfelbilder abzählen. Außerdem gelinge es ihr Mengen bis fünf zu legen, sicher abzuzählen und zu erfassen. Im Bereich der Geometrie erkenne sie die Form des Dreiecks, Vierecks und des Kreises. Des Weiteren kenne sie die Raumbegriffe wie z. B. oben/unten, vorne/hinten und könne die Richtung anzeigen. Marie beherrsche die Identifizierung von groß und klein, erkenne aber dazwischenliegende Objektgrößen nicht. Im Bereich der Farben habe sie Schwierigkeiten hell und dunkel sicher zu identifizieren. Die Grundfarben benenne sie alle.

In der Klasse finde wenig Frontalunterricht statt. Wenn alle zusammen unterrichtet werden, finde das im Stuhlkreis statt. Marie sei dann stark abgelenkt, sodass nach Möglichkeit ein Erwachsener an ihrer Seite sitze.

Arbeits- und Sozialverhalten

Maries Arbeitshaltung sei wiederholt von großer Unlust geprägt d. h. ihre Motivation sei wechselhaft und stark interessenabhängig. Aufgrund mangelnder Eigeninitiative benötige sie viel Zuspruch und sei zur Mitarbeit vor allem durch Geschichten zu gewinnen. Wenn sie eine Aufgabe allein bewältigen müsse, habe sie eine geringe Arbeitsmotivation. Sobald die Lehrperson von ihrer Seite weiche, lege sie ihre Arbeit nieder.

Bei Arbeitsanweisungen benötige Marie eine kurze und klare Anweisung und einen gut strukturierten Arbeitsplatz. An ihrem Arbeitsplatz hat sie zur Unterstützung der zeitlichen Organisation einen nach TEACCH gestalteten Tages- und Aktivitätenplan, den sie gewissenhaft abarbeite. Häufiges Wiederholen einzelner Aufgaben ermögliche ihr selbstständiges Arbeiten und abspeichern.

Marie habe eine kurze Konzentrationsspanne und gelegentlich Abwesenheitszustände. Diese Zustände würden vor allem durch ihre leichte Ablenkbarkeit äußerer und innerer Reize resultieren. Doch während einer Einzelförderung als ich beobachtend neben ihr saß, habe sie eine längere Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne gehabt.

Vermehrt gehe Marie auf Mitschüler und Erwachsene zu, suche deren Kontakt und berühre sie. Sie lasse sich gern Geschichten oder „Quatschwörter“ erzählen. Wenn sie etwas interessiere, setze sie sich dazu und beteilige sich z. B. beim Singen, Musik hören, Computer spielen etc. Bei lebenspraktischen Aufgaben z. B. Hefte in den Schulranzen räumen und Jacke anziehen, fordere sie Hilfe ein, obwohl sie sich selbst anziehen könne.

Emotionales Verhalten

Marie könne momentane Anliegen nur schwer aufschieben. Es störe sie beispielsweise, wenn ein Kärtchen vom Stundenplan schief an der Tafel hängt, die Tür nicht richtig geschlossen ist oder ein Mitschüler einer Aufforderung des Lehrers nicht nachkommt. Solche Situationen würden sie in Stress versetzen, worauf sie sich in ihre Welt zurückziehe.

Der Schülerin fehle oft der Mut sich auf unbekannte Situationen einzulassen. Falls ihr dies gelinge, sei sie stolz. Folglich brauche sie viel Zuwendung und Lob. Kritik dagegen führe zu Verzweiflung.

Schulische Förderung

Die KL lege in Bezug auf die Strukturierung der Umwelt sehr viel Wert auf ein reizarmes Klassenzimmer und eine beständige Sitzordnung.

Maries Arbeitsplatz mit dem Rücken zur Klasse sei nicht perfekt, doch wenn sie mit dem Gesicht zur Klasse sitzen würde, wäre die Ablenkung noch größer. Auf ihrem Stuhl liegt ein Sitzkissen, durch das sie sich laut der KL besser spüren solle.

Die KL sei begeistert vom Prinzip der Strukturierung der Umwelt des TEACCH Ansatzes, denn die an Dekoration reduzierten Klassenzimmer seien positiv für Kinder und Lehrer.

Anhang 2: Zweites Gespräch mit der Klassenlehrerin 21.05.2012

Strukturierung der Zeit

Das Konzept der einzelnen Arbeitsschritte im Tages- und Aktivitätenplan verbessere Maries Motivation, ihr Konzentrationsvermögen, ihre Arbeitshaltung und ihre Mitarbeit. Zudem erweise sich ein großformatiger Stundenplan, der an der Tafel hängt, für Marie als große Hilfe, da er die jeweiligen Fächer bildlich und schriftlich darstellt.

Soziale Kompetenz

Der Social Story Ansatz zeige bei Marie große Entwicklungsfortschritte. Beispielweise habe Marie in der Schule zu wenig getrunken. Deshalb habe die KL eine Social Story vom Trinken geschrieben. Aufgrund dieser Story achte Marie nun vermehrt darauf genug zu trinken.

Außerdem habe sie ergänzend zum Tages- und Aktivitätenplan eine Geschichte über Handlungsschritte nach Ankunft an der Schule verfasst (Jacke ausziehen, Schulranzen ausräumen d. h. Frühstück auf den Tisch stellen, Mitteilungsheft auspacken und auf den Tisch legen, Toilettengang).

Die KL gehe bei der Umsetzung der Social Stories folgendermaßen vor: Sie schreibe eine für Maries Situation passende Geschichte, lese sie ihr vor und Marie könne sie danach fast wortgetreu wiedergeben.

Strukturierung von Pausen

Während der großen Pause dürfe sich Marie entscheiden, ob sie mit auf den Pausenhof gehe oder lieber im Schulgebäude bleibe. Auf dem Hof fahre sie entweder mit einem Fahrzeug, rutsche oder beobachte vom Sandkasten aus andere Kinder beim Spielen. Im Schulgebäude habe sie die Möglichkeit im Klassenzimmer Musik zu hören oder die Zeit in einem ruhigen Therapieraum zu verbringen.

Nachteilsausgleich

Maries KL vergrößere ihre Texte immer. Meistens erstelle sie für Marie spezielle Arbeitsblätter und Aufgaben, die sie ansprechen würden und die sie bewältigen könne. Klassenarbeiten schreibe Marie keine.

Reflexion der KL über TEACCH

Die Schülerin profitiere laut der KL sehr stark vom TEACCH Ansatz. Marie lerne Handlungsschritte und Alltagssituationen besser zu verstehen und mache gerade im Bereich der Selbstständigkeit große Fortschritte. Folgendes Arbeitssystem nach TEACCH habe sich bewährt: Zuerst abreite Marie mit einem Erwachsenen an der Seite und anschließend bearbeite sie die Aufgabe allein. Dadurch lerne sie Strukturen kennen und, durch die Vorhersehbarkeit ihres Arbeits- und Aktivitätenplans, wisse sie wie viel sie zu erledigen hat und wann die nächste Pause ansteht. Dies habe sich positiv auf ihre Motivation, Arbeitshaltung und Konzentration ausgewirkt.

Anhang 3: Protokoll der Unterrichtsbeobachtung in Mathematik (Einzelförderung) 09.05.2012

Uhrzeit	Marie	Klassenlehrerin (KL)
08:15	<ul style="list-style-type: none"> - geht mit dem Filzstreifen zum Regal, klebt die Karte auf den dazugehörigen Korb und kommt damit zurück an ihren Platz. - nimmt alle Materialien aus dem Korb und ordnet sie auf dem Tisch an. 	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt Marie, dass sie ihren Filzstreifen mit den Pippi Langstrumpf Karten nehmen solle und mit der ersten Karte einchecken. - unterstützt Marie beim Ordnen.
08:18	<ul style="list-style-type: none"> - zählt laut und mit dem Finger zeigend die Blumen ab. Danach nimmt sie die Anzahl der Schmetterlinge und legt sie auf die abgedruckten Blumen. 	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt Marie, dass sie von einem Kartenstapel die erste Karte nehmen darf. Sie erläutert ihr, dass sie zuerst im linken Feld die Blumen zählen soll und anschließend aus einem Behälter genauso viele Schmetterlinge herausnehmen darf.
08:20	<ul style="list-style-type: none"> - sieht sich die Ziffern an und entscheidet sich schließlich für die richtige Anzahl 3. - klatscht in die Hände und gibt undefinierbare Laute von sich. 	<ul style="list-style-type: none"> - zeigt der Schülerin die ausgelegten Ziffern, von denen sie die zu den Schmetterlingen passende Zahl auswählen und auf die rechte Seite der Karte legen soll. - lobt Marie.
08:21	<ul style="list-style-type: none"> - wartet eine Weile stillschweigend bis sie die nächste Karte vom Stapel nimmt. 	<ul style="list-style-type: none"> - fordert Marie auf die nächste Karte zu nehmen.
08:22	<ul style="list-style-type: none"> - beginnt die Blumen laut mit dem Finger zu zählen. Ihre Stimme ist dabei sehr hoch. Anschließend zählt sie die dazugehörigen Schmetterlinge ab und legt sie auf die Blumen. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - reibt sich die Hände. - wählt die dazugehörige Ziffer aus und legt die Karte beiseite. Danach macht sie eine kleine Pause, bewegt ihre Finger vor dem Mund und knirscht mit den Zähnen. 	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt dem Mädchen: „Jetzt darfst du die richtige Zahl aussuchen.“
08:25	<ul style="list-style-type: none"> - zählt die Blumen und die Schmetterlinge ab und legt sie wieder auf die Karte. - antwortet: „Nein!“ - nimmt nun die richtige Karte in die Hand und sagt: „Das ist die 8!“ - bewegt ihren Kopf schnell von rechts nach links. 	<ul style="list-style-type: none"> - fordert sie auf wieder eine Karte vom Stapel zu nehmen. - fragt Marie, als sie eine Ziffer vom Stapel nimmt: „Ist das die 8?“ - lobt Marie.
08:28	<ul style="list-style-type: none"> - erkundigt sich: „Was darf ich in der Pause machen?“ - fragt: „Darf ich mein Lieblingsbuch lesen?“ 	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt Marie: „Das ist die letzte Karte. Dann darfst du Pause machen.“ - antwortet: „Du darfst z. B. ein Buch lesen.“ - bejaht die Frage und unterstützt Marie bei der letzten Karte.
08:32	<ul style="list-style-type: none"> - legt alles in die Kiste auf dem Boden rechts neben ihr und entscheidet sich letztendlich in der Pause eine CD zu hören. - nimmt den Kassettenrekorder, die CD, den Time Timer und setzt sich damit auf den Flur. 	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt Marie nach Beendigung der Karte, dass sie alle Materialien in die Fertiggiste legen darf.
08:37	<ul style="list-style-type: none"> - kehrt von ihrer Pause zurück, räumt die Pausenaktivitäten an ihren Platz und verschiebt den Pfeil des Stundenplans an der Tafel auf das nächste Fach. 	

Anhang 4: Protokoll der Unterrichtsbeobachtung im Morgenkreis 21.05.2012

Uhrzeit	Marie	Klassenlehrerin (KL)	Mitschüler
08:15	- nimmt nach ihrem Toilettengang verspätet am Morgenkreis teil.	- erstellt mit den SuS den Stundenplan an der Tafel. - fragt nach der ersten Stunde an diesem Tag.	- sitzen im Stuhlkreis vor der Tafel. - ein Schüler meldet sich, gibt die richtige Antwort und darf das entsprechende Piktogramm an die Tafel hängen.
08:17	- sitzt ruhig auf ihrem Stuhl. - geht unaufgefordert an die Tafel und verschiebt das Piktogramm, damit es gerade und nicht mehr schief an der Tafel hängt. - darf ein Piktogramm an die Tafel hängen.	- erkundigt sich nach dem darauf folgenden Fach.	- SuS melden sich. Ein Schüler bekommt das Piktogramm und heftet es an die Tafel. - erstellen den weiteren Stundenplan mit Unterstützung der KL.
08:22	- hört zu, wenn ein Mitschüler erzählt.	- holt die Mitteilungsbücher der SuS und möchte wissen, was die SuS am Wochenende erlebt haben. - ergänzt ab und zu Informationen aus den Mitteilungsbüchern, in welche die Eltern geschrieben haben.	- hören zu, wenn ein Schüler vom Wochenende erzählt.
08:25		- erkundigt sich, was Marie am Wochenende unternommen hat.	

	<ul style="list-style-type: none"> - sagt sofort, dass die KL im Mitteilungsheft nachschauen solle. - erzählt mit hoher Stimme: „Ich war bei Oma und Opa und bin in den Bergen mit einer Seilbahn gefahren.“ 	<ul style="list-style-type: none"> - entgegnet, dass Marie sich bestimmt an etwas erinnern könne. 	
08:27	<ul style="list-style-type: none"> - hält sich dabei die Ohren zu. - entgegnet, dass sie keine Auszeit brauche. - wird nach dem Morgenkreis von einer Betreuerin an der Schulter gestupst, um den Pfeil vom Morgenkreis an der Tafel zu verschieben. Die Schülerin schreckt zusammen und fragt: „Warum hast du das gemacht? Das juckt.“ 	<ul style="list-style-type: none"> - erkundigt sich, ob Marie eine Auszeit brauche und bittet den Schüler etwas leiser zu reden. 	<ul style="list-style-type: none"> - ein Mitschüler erzählt am Ende sehr laut von seinen Erlebnissen.
08:29	<ul style="list-style-type: none"> - nimmt ihren Stuhl und frühstückt am Platz. - ist als eine von den ersten fertig mit Essen und fragt die KL, ob sie in der Pause am Computer spielen dürfe. 	<ul style="list-style-type: none"> - fordert die SuS auf mit den Stühlen an ihre Plätze zu gehen und ihr Frühstück auszupacken. - erlaubt es ihr. 	<ul style="list-style-type: none"> - nehmen ihre Stühle und essen an ihrem Platz.
08:39	<ul style="list-style-type: none"> - bewegt während des Spiels ihre Hände schnell vor dem Mund und gibt manchmal Laute von sich. 		

	Als sich das Bild nicht mehr bewegt, fragt sie eine Betreuerin: „Kannst du mir bitte helfen?“ Als wir anschließend zuschauen möchten, sagt Marie, dass wir gehen sollen.		
--	--	--	--

Anhang 5: Protokoll der Unterrichtsbeobachtung in Deutsch (Einzelförderung) 21.05.2012

Uhrzeit	Marie	Ergotherapeutin (E)
09:00	<ul style="list-style-type: none"> - geht zum Regal und klebt die Karte auf den dazugehörigen Schuhkarton, den sie an ihren Platz mitnimmt. - legt den Schuhkarton direkt vor sich auf den Tisch. 	<p>Ergotherapeutin (E)</p> <ul style="list-style-type: none"> - erklärt Marie, dass sie mit den Karten ihres Filzstreifens am Regal einchecken könne. - stellt den Behälter mit Buchstabenkärtchen links neben Marie und einen leeren Karton auf ihre rechte Seite.
09:02	<ul style="list-style-type: none"> - nimmt das erste Buchstabenkärtchen aus dem Behälter. Ist es ein A oder ein M steckt sie es in die dafür vorgesehenen Schlitz im Schuhkarton. Falls ein anderer Buchstabe abgebildet ist, legt sie es in den leeren Karton rechts neben ihr. - arbeitet aufmerksam und konzentriert und wirft fast alle Buchstaben in die richtigen Behälter. - bewegt ihre Finger dann aufgeregt vor dem Mund. 	<ul style="list-style-type: none"> - lobt sie immer wieder.
09:07	<ul style="list-style-type: none"> - sucht sich ein Buch aus und setzt sich mit dem Time Timer auf den Flur. 	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt Marie, dass sie nun eine Pause machen dürfe.
09:12	<ul style="list-style-type: none"> - kehrt von ihrer Pause zurück. - ergänzt die fehlenden Substantive, die anhand von Bildern dargestellt sind. Sie kann die Geschichte mit Hilfe der Bilder fast wortgetreu wiedergeben. 	<ul style="list-style-type: none"> - wiederholt den Text in Maries Heft, den sie letzte Woche gelesen haben.
09:15	<ul style="list-style-type: none"> - klebt die Fortsetzung der Geschichte in ihr Heft und liest anschließend den neuen Text mit der E. 	<ul style="list-style-type: none"> - liest Marie den Text vor während die Schülerin die Bilder durch ihre eigenen Worte ergänzt.

14. Anhang

	<ul style="list-style-type: none">- knirscht beim Ergänzen des Textes ab und zu mit den Zähnen und bewegt ihre Finger vor dem Mund.- füllt die Wort-Bild-Tabelle aus.	
09:19	<ul style="list-style-type: none">- sucht sich eine Pausenaktivität aus.	<ul style="list-style-type: none">- sagt Marie, dass sie nun wieder in die Pause gehen dürfe.

Anhang 6: Protokoll des Lesens der Schulakte 18.06.2012

Name der Schülerin: Marie (Name anonymisiert)

Geburtsdatum: 30.08.2000

Diagnose: Atypischer Autismus

Schule: Schule für Körperbehinderte

Klinikbericht 23.02.2007

Anamnese

- Ab der 28. Schwangerschaftswoche Blutungen
- Frühgeburt: fünf Tage lang beatmet, sondiert und intubiert
- Die psychomotorische Entwicklung ist von Anfang an verzögert verlaufen. Deshalb erhält Marie eine intensive physiotherapeutische Behandlung, die bis heute fortgeführt wird.
- November 2003 - Juli 2006: Regelkindergarten
- Ab März 2004: Eingliederungshilfe in Form pädagogischer Betreuung
- Ab Frühjahr 2004: Betreuung über die Frühförderstelle und ergotherapeutische Behandlung
- Juli 2006: Vorstellung im Schulkindergarten einer Einrichtung für Körperbehinderte durch die Frühförderstelle: dauerhafte personalintensive Betreuung und Begleitung; positiver Bericht der Eltern, da Tochter belastbarer sei.

Organische Diagnose

- Marie leidet an den Folgen der Frühgeburt, des Atemnotsyndroms mit vermutlich folgender frühkindlicher Hirnschädigung und der daraus folgenden psychomotorischen Entwicklungsverzögerung.

- Ihre Sehfähigkeit ist erheblich beeinträchtigt. Bisher sei anscheinend kein räumliches Sehen vorhanden.
- Sie trägt seit einiger Zeit eine Brille. Eine augenärztliche Untersuchung deutet auf erste Ansätze für räumliches Sehen hin. Es sei jedoch immer noch eine Störung vorhanden.
- Das EEG in der Kinderklinik hat keine Hinweise für epileptische Erkrankungen gegeben. Folglich ist Epilepsie ausgeschlossen.

Untersuchung der Frühförderstelle

Leistungspsychologische Untersuchung SON-R 2 ½ - 7

Ergebnis: IQ-Wert von 50 mit Schwankung der Standardwerte zwischen 50 und 56. Das Referenzalter schwankt zwischen 4; 2 und < 2 Jahren bei einem damaligen Lebensalter von 5; 5 Jahren. Die Untersuchung belegt eine erhebliche Entwicklungsverzögerung, ebenso eine Behinderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit vom Grade einer leichten geistigen Behinderung

Förderbedarf

- Mindestens ein weiteres Kindergartenjahr
- Da motorische Fähigkeiten und Wahrnehmungsfähigkeiten wesentlich beeinträchtigt sind, werden ergotherapeutische und physiotherapeutische Maßnahmen zur Förderung der statomotorischen und feinmotorischen Entwicklung empfohlen. Die Therapie sollte, wenn möglich, an einer gewohnten Umgebung stattfinden z. B. am Förderkindergarten.
- Fortführung der Behandlung der Sehstörung
- Unterstützung der teilstationären Eingliederungshilfe am Schulkindergarten

Fachpädagogisches Gutachten 12.03.2008

Frühkindliche Entwicklung

- Mit intensiver Physiotherapie kommt Marie mit ca. zwei Jahren zum freien Gehen.
- Laut der Eltern hat sich Marie schon sehr früh mental häufig abwesend verhalten. Daher kommt der Verdacht auf Absenzen zu Stande.

Sachverständigengutachten

- Rückstellung vom Schulbesuch im Schuljahr 2007/2008
- Beschluss der zukünftigen Beschulung an einem runden Tisch: Eingangsklasse der Schule für Körperbehinderte ab dem Schuljahr 2008/2009

Wahrnehmung

- Marie ist in verschiedenen Bereichen erheblich eingeschränkt: Die Körperwahrnehmung, taktile, visuelle und auditive Wahrnehmung sind retardiert.
- Sie kennt die Raumbegriffe oben/unten, vorn/hinten und kann Richtungen anzeigen.
- Sie kann groß/klein identifizieren, erkennt aber dazwischen keine Objektgrößen.
- Sie erkennt die Grundfarben. Hell/dunkel kann sie nicht sicher identifizieren.
- Außerdem erkennt sie Formen, kann sie jedoch nicht eindeutig zuordnen.
- Das Mädchen kann unsicher bis ca. zehn abzählen. Sie kennt kein Würfelbild.

Feinmotorik

- Maries Muskeltonus ist stark vermindert. Sie malt nicht gern und vermindert entsprechende Aufgaben.
- Sie kann einfache Objekte weder frei darstellen noch abzeichnen. Eine Selbstdarstellung ist ihr bisher nicht möglich.
- Die Stiftführung ist unkontrolliert.
- Es zeigen sich Schwierigkeiten beim Schneiden, Reißen und Zerknüllen von Papier. Vermutlich hat sie wenig Kraft in den Händen.
- Manchmal steckt sie die Finger beider Hände in den Mund.

Grobmotorik

- Ihr Gangbild ist trotz Einlagen sehr innenrotiert. Sie hat Knick-Senk-Füße.
- Im Einbeinstand ist sie unsicher. Außerdem hat sie Schwierigkeiten beim Balance- und Gleichgewichtsvermögen.
- Marie liebt rhythmische Angebote z. B. freies Bewegen zur Trommel.
- Freie Bewegungsmuster kann sie nur bedingt nachahmen.
- Sie verfügt allgemein über wenig Kraft. Beim Werfen zeigt sie wenig Reaktion und wirft ohne Kraft und Schwung.
- Bewegungsplanung und -steuerung fallen ihr schwer; es ist oft unklar, ob es sich um eine tatsächliche Unfähigkeit oder Verweigerungshaltung handelt.

Sprache und Kommunikation

- Marie kann sehr eloquent über Inhalte von Büchern berichten, deren Texte ihr vorgelesen wurden. Sie kann Texte von Bilderbüchern wortwörtlich

wiedergeben. Das Rezitieren von Gedichten und Wiedergeben von Liedern beherrscht sie perfekt.

- Sie begibt sich emotional oft in die Märchenwelt und identifiziert sich mit Figuren. Dabei intoniert sie Märchenstimmen und spricht fantasievolle Phrasen.
- Ihre Stimme ist sehr hoch und wirkt manchmal übertrieben moduliert.
- Sie führt oft Selbstgespräche und ist dann wenig ansprechbar.
- Marie kann sehr deutlich ihre Bedürfnisse artikulieren.
- Sie verfügt über einen umfangreichen Wortschatz und über elaborierte grammatikalische Konstruktionen.
- Ihr Sprachverständnis ist weniger gut ausgeprägt.
- Sie scheint manchmal nicht wahrzunehmen, dass sie angesprochen wird. Dabei sei nicht klar, ob es sich um eine Ausweichstrategie bei zu hohen Anforderungen handelt oder nicht.
- Es wird vermutet, dass Marie Wahrnehmungsschwierigkeiten im auditiven Bereich hat.
- Sprachliche Kommunikation findet meist nur statt, wenn Marie diese selbst wünscht.

Verhalten und Konzentration

- In vielen emotional positiv oder negativ geprägten Situationen sind bei Marie starke Verdrehungen der Handgelenke mit wedelnden Bewegungen beider Hände vor dem Gesicht zu beobachten. Laut der Eltern liegt keine diagnostische Stellungnahme der Ärzte vor.
- Maries Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne ist sehr gering.

- Mit viel Lenkung und Motivationsangeboten ist ein gezieltes Arbeiten für ca. zehn Minuten möglich.
- Bilderbücher und Märchenkassetten sind ihr liebstes Beschäftigungsmittel.
- Wenn sie sich in ihre Fantasiewelt zurückzieht, möchte sie am liebsten nicht gestört werden.
- Auf Konflikte reagiert sie mit Ignoranz; ab und zu auch mit Schlagen und Zwicken.

Individueller Förderbedarf

- Marie verfügt über enorme Fähigkeiten des sprachlichen Ausdrucks (Eloquenz).
- Ihre kognitive Leistung liegt in allen Bereichen der geistigen Behinderung.
- Sie hat erhebliche Einschränkungen in der Graphomotorik (Hypotonie).
- Bezüglich der sozial-emotionalen Entwicklung zieht sie sich ständig in ihre Fantasiewelt zurück.
- Bei Lernangeboten, die sie mit ihrer Fantasiewelt vereinbaren kann, verhält sie sich arbeitsmotivierter.

Förderorte

- Förder- und Regelschule sind aufgrund eingeschränkter kognitiver Voraussetzung nicht möglich.
- Eine Schule für Geistigbehinderte kann dem hohen Bedarf therapeutischer Förderung nicht entsprechen.

Empfehlung

- Aufgrund therapeutischer Förderung, sonder- und heilpädagogischer Maßnahmen und personalintensiver Betreuung in Kleingruppen ist eine Beschulung in der Eingangsklasse einer Schule für Körperbehinderte am besten.
- Einschulung zum Schuljahr 2008/2009 nach dem Bildungsplan für Geistigbehinderte.

Bericht der Schule für Körperbehinderte nach dem Bildungsgang für Geistigbehinderte 29.07.2009 (Erstes Schulbesuchsjahr)

Verhalten

- Marie benötigt einen stark strukturierten Tagesablauf und klare Grenzen, um eine Lernbereitschaft zu schaffen.
- Ihr fehlt oft der Mut sich auf unbekannte Situationen einzulassen.
- Marie braucht Zuwendung und Lob.
- Kritik führt bei ihr zu Verzweiflung.
- Sie führt häufig Selbstgespräche und wedelt mit den Händen.

Arbeiten

- Maries Arbeitsverhalten ist sehr wechselhaft und interessenabhängig. Manchmal zeigt sie wenig Motivation. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie etwas allein bewältigen muss. Sobald die Lehrperson von ihrem Arbeitsplatz weicht, legt sie ihre Arbeit nieder.
- Sie ist leicht durch äußere und innere Reize ablenkbar.
- Die Schülerin braucht immer wieder neue Motivation, um mitzuarbeiten. Dies gelingt am besten mit Hilfe von Geschichten.

- Sie benötigt kurze und klare Anweisungen und einen gut strukturierten Arbeitsplatz.

Lernen

- Marie zeigt wenig Interesse für das Erlernen von Buchstaben und Zahlen.
- Beim Erzählen von Geschichten hört sie sehr aufmerksam zu.
- Sie arbeitet sehr gern mit Bildergeschichten.
- Das Nachspuren von Buchstaben ist aufgrund ihres schwachen Muskeltonus und Problemen bei der Stifthaltung und -führung schwierig.
- Häufiges Wiederholen ermöglicht ihr selbstständiges Arbeiten und Abspeichern.
- Der alltägliche Morgenkreis erweist sich als wichtige Struktur für den Start in den Schultag. Sie kann den Stundenplan selbstständig erarbeiten und an die Tafel hängen.
- Nach jeder Stunde geht Marie an die Tafel und verschiebt den roten Pfeil zum nächsten Fach.

Bemerkungen: Marie nimmt am heilpädagogischen Reiten und an der Logopädie teil.

Bericht der Physiotherapie 29.07.2009

Behandlungsziele

- Verbesserung des Gangbildes und der Beinstellung
- Kräftigung der Rückenmuskulatur

- Verbesserung des Gleichgewichts, der Körperwahrnehmung, der Konzentration, der Handlungskompetenz, der Koordination sowie der Auge-Hand-Koordination

Behandlungsmaßnahmen

- Fußgymnastik, -massage, Barfußspiele
- Gleichgewichts- und Koordinationsparcours
- Körperwahrnehmungsarbeit (Igelballmassage, Pizza backen usw.)
- Wurf- und Fangspiele mit verschiedenen Bällen
- Angebot verschiedener Bewegungsräume

Therapieverlauf

- Marie kommt gern zur Therapie.
- Wenn die Behandlung spielerisch verpackt ist, ist Marie leicht zu motivieren.
- Bei Spielen in der Gruppe hält sich Marie zurück, doch nach einer Aufforderung ist sie kurz dabei.
- Insgesamt ist der Verlauf erfreulich gewesen.

Bericht der Ergotherapie 29.07.2009

Behandlungsziele

- Verbesserung der vestibulären Wahrnehmung mit positiver Auswirkung auf die grobmotorische Koordination, den proximalen und taktilen Haltungstonus, das Hand- und Körperschema

- Abbau von stereotypen Verhaltensmustern zur Anbahnung einer adäquaten Reizsuche
- Förderung und Erweiterung ihrer Handlungsplanung

Behandlungsmaßnahmen

- Vestibuläre Stimulation
- Taktile Stimulation (Knete, Bohnenbad)
- Massage
- Greif- und Fingerspiele zur Unterstützung der bewussten Wahrnehmung und des gezielten Einsatzes der Hände
- Rituale und Wiederholungen
- Aktivitäten in Geschichten verpacken, um erhöhten Zugang zur Mitarbeit zu fördern.
- Visualisierung des Ablaufes und des zeitlichen Rahmens (Time Timer)
- TEACCH Ansatz zur Strukturierung und Visualisierung z. B. den Arbeitsplatz überschaubar gestalten, eine Fertigkiste anlegen
- Belohnungssystem
- Wenige aber klare Handlungsschritte
- Social Stories

Therapieverlauf

- Einmal pro Woche ca. 45 Minuten ergotherapeutische Einzelförderung
- Anfängliche Berührungsängste des Materials sind durch Handführung überwunden worden.

- Es ist wichtig Aktivitäten im Alltag umzusetzen z. B. beim Kochen (rühren, Käse reiben usw.).
- Marie braucht viel Struktur und Ruhe.
- Mit Hilfe des TEACCH Ansatzes kann ihr Hilfestellung gegeben werden. Sie lernt dadurch einfache Handlungsschritte zu verstehen und diese selbstständig umzusetzen.
- Durch Anwendung der Social Stories kann sich Marie besser auf die Aufgaben am Morgen einlassen.

Bericht der Logopädie 30.12.2009

- Sprachentwicklungsstörung vor allem im Bereich der pragmatischen Fähigkeiten, bei allgemeinen Entwicklungsauffälligkeiten.

Verlauf

- In Einzelsituationen kann sehr guter Kontakt zu Marie hergestellt werden. Sie zeigt guten Blickkontakt.
- In den Pausen nehmen wechselnde Handbewegungen, Selbstgespräche, das Zuhalten der Ohren oder das Kauen auf der Zunge zu.
- Marie reagiert gut auf Minimalpaare z. B. Reis – heiß, Rose – Hose, Brett – Bett.

Empfehlung

Weitere Förderung im auditiv-phonologischen Bereich.

Bericht der Schule für Körperbehinderte nach dem Bildungsgang für Geistigbehinderte 28.07.2010 (Zweites Schulbesuchsjahr)

Verhalten

- Für Marie ist es nicht immer einfach mit Veränderungen in der Klasse zu Recht zu kommen.
- Unruhe und Lärm versetzen sie in Stress. In solchen Situationen zieht sie sich in ihre Welt zurück.
- Es stört sie, wenn die Piktogramme vom Stundenplan schief an der Tafel hängen, die Tür nicht richtig zu ist oder ein Mitschüler einer Aufforderung der Lehrperson nicht nachkommen kann.
- Marie geht häufiger auf Mitschüler zu, setzt sich zu ihnen und beteiligt sich.
- Mitschüler gehen auch auf Marie zu, hören gemeinsam eine CD, spielen am Computer oder schauen Bilderbücher an.
- Sie kann momentane Anliegen nur schwer aufschieben.
- Eine visuelle Unterstützung durch Tages- und Aktivitätenpläne ist sehr wichtig.

Arbeiten

- Marie hat einen nach TEACCH gestalteten Arbeitsplatz.
- Sie kann sich mit einem Erwachsenen an der Seite ca. 5-7 min. auf eine Arbeit konzentrieren. Danach braucht sie eine fünfminütige Pause bis sie in eine weitere Arbeitsphase startet. Durch dieses Verfahren haben sich ihr Konzentrationsvermögen, ihre Arbeitshaltung und ihre Mitarbeit verbessert.
- Aufgrund der Strukturierung von Raum, Zeit und Arbeit kann Marie Aufgaben besser wahrnehmen und leichter umsetzen.

Lernen

Deutsch

- Je nach Motivation und Konzentration erkennt Marie die Buchstaben A, M, I, O und L.
- Zum Erlernen der Buchstaben arbeitet Marie mit den Schuhkarton- und Tablett-Aufgaben.
- In ihrer Stifthaltung und beim Schneiden sind Fortschritte erkennbar.

Mathematik

- Durch einen spielerischen Zugang zu Zahlen und Mengen (Lieder, Reime) kennt sich Marie gut im Zahlenland aus.
- Sie kann bis zwölf zählen und erkennt Ziffern im Zahlenraum bis zehn.
- Außerdem kann sie Mengen bis fünf legen, sicher abzählen und erfassen.
- Würfelbilder kann sie ebenfalls abzählen.

Bemerkungen der KL: Marie profitiert sehr stark vom TEACCH Ansatz. Sie lernt Handlungsschritte und Alltagssituationen besser zu verstehen. Im Bereich der Selbstständigkeit macht sie große Fortschritte.

Marie nimmt am heilpädagogischen Reiten und der Logopädie teil.

Klinikbericht 20.04.2011

Diagnose

- Klinisch-psychiatrische Diagnose: atypischer Autismus (F 84.1)
- Umschriebene Entwicklungsrückstände: Entwicklungsrückstände der expressiven Sprache (F 80.1)

- Intelligenzniveau: leichte intellektuelle Behinderung F (70.1)
- Somatische Befunde: Strabismus (H 50.9)
- Psychosoziale Belastungsfaktoren: keine abnormen Zustände
- Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassungsfähigkeit: ernsthafte und durchgängige soziale Beeinträchtigung in den meisten Bereichen (5)
- Gesamtdiagnose: Atypischer Autismus bei leichter intellektueller Behinderung und guter Förderung

Aktuelle Problematik

- Marie gerät in Anspannungszuständen in stereotype Bewegungsmuster.
- Sie sucht Rückzug aus der Gruppe.
- Die Schülerin wird rasch von Gefühlen überflutet.

Verhaltensbeobachtung in Testsituationen

- Sie nimmt zur Untersucherin kaum Blickkontakt auf.
- Marie zeigt eine kurze Konzentrationsspanne, die durch Abwesenheitszustände geprägt ist.
- Motorische Tics und Stereotypen z. B. knirscht mit den Zähnen
- Stereotype Sprachmuster: komplexe Echolalie
- Sprechen: theatralisch, häufig rhythmisiert
- Gute auditive Merkfähigkeit
- Sensorische Interessen: laminiertes Bild im Licht spiegeln lassen
- Sie hält sich die Ohren zu, als es bei einer Geschichte spannend wird.

- Es erweist sich schwierig spontan einen Dialog zu führen
- Marie zeigt Freude an der Sprache

Zusammenfassung und Empfehlung

- Marie ist ein kompetentes und emotional ausgeglichenes Mädchen trotz erheblicher Auffälligkeiten. Sie hat in der Familie und in der Schule bisher eine gute Entwicklung genossen.
- Der TEACCH Ansatz dürfte weitere Entwicklungsfortschritte ermöglichen.

Bericht der Schule für Körperbehinderte nach dem Bildungsgang für Geistigbehinderte 27.07.2011 (Drittes Schulbesuchsjahr)

Verhalten

- Projektstage, Lerngänge oder Abweichungen im Tagesablauf führen bei Marie zu Verunsicherung und Verweigerung
- Marie hat an ihrem Arbeitsplatz einen nach TEACCH gestalteten Tages- und Aktivitätenplan, den sie gewissenhaft abarbeitet.
- Bei lebenspraktischen Aufgaben (Jacken anziehen, Sachen in den Schulanzen räumen) fordert sie Hilfe.

Arbeiten

- An ihrem Arbeitsplatz hat sie einen Filzstreifen mit Pippi Langstrumpf Kärtchen. Mit diesem Streifen geht sie zum Regal, checkt dort mit der ersten Karte ein und bringt die entsprechende Aufgabe an ihren Platz. Ist sie mit dieser Aufgabe fertig, kommt alles in die Fertigkiste.
- Marie bearbeitet Aufgaben zuerst mit einer Lehrperson an ihrer Seite und anschließend versucht sie es allein.

- Dieses Arbeitssystem hat sich bewährt. Dadurch lernt die Schülerin Strukturen kennen und durch die Vorhersehbarkeit weiß sie, wie viel sie zu bearbeiten hat und wann eine Pause ansteht.

Selbstständigkeit

- Der Aktivitätenplan ist eine gute Unterstützung zur Selbstständigkeit. Dadurch wird ein Abschweifen in die Geschichtenwelt verhindert.

Lernen

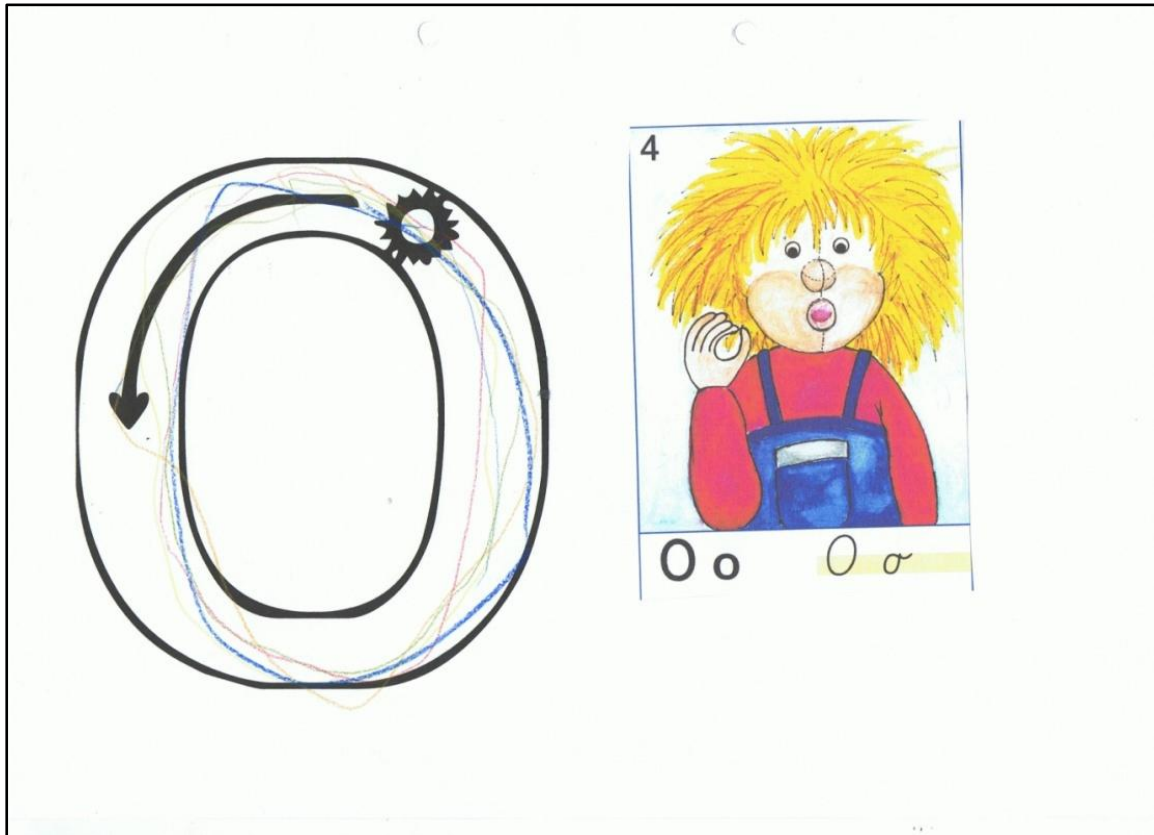
Deutsch

- Marie arbeitet mit den Buchstaben A, M, I, O, L, U, F, N, E und den zugehörigen Lautgebärden.
- Sie arbeitet mit klar strukturierten Aufgaben von links nach rechts (Schuhkarton-, Mappen- und Klammer-Aufgaben).
- Die Schülerin unterscheidet visuell Buchstaben sowie Silben und ordnet gleiche einander zu.
- Das Nachspuren von Buchstaben und graphomotorischen Übungen gelingt durch Üben besser. Aufgrund des schwachen Muskeltonus hat sie immer noch Probleme in der Stiftführung und -haltung.
- Marie wird einmal pro Woche von der Ergotherapeutin bei Aufgaben begleitet.

Mathematik

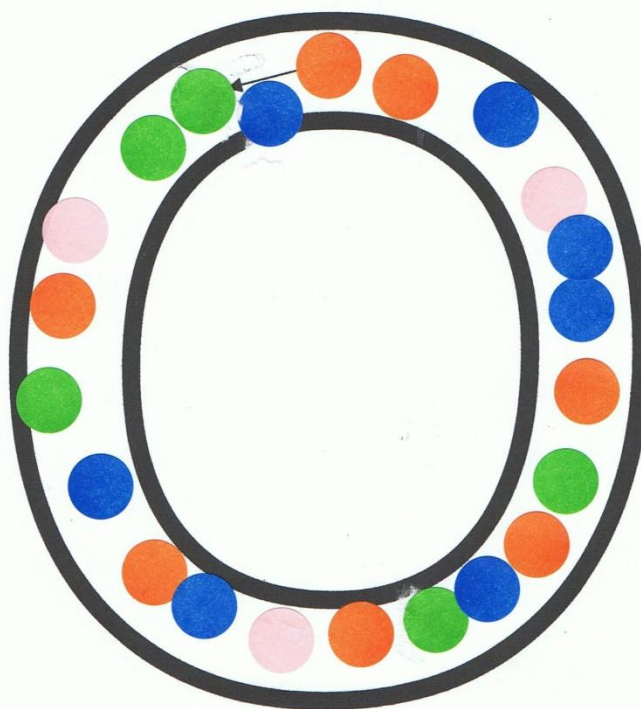
- Marie erkennt Formen wie z. B. ein Dreieck, ein Viereck und einen Kreis.

Anhang 7: Arbeitsblatt zum Erlernen des Buchstaben O



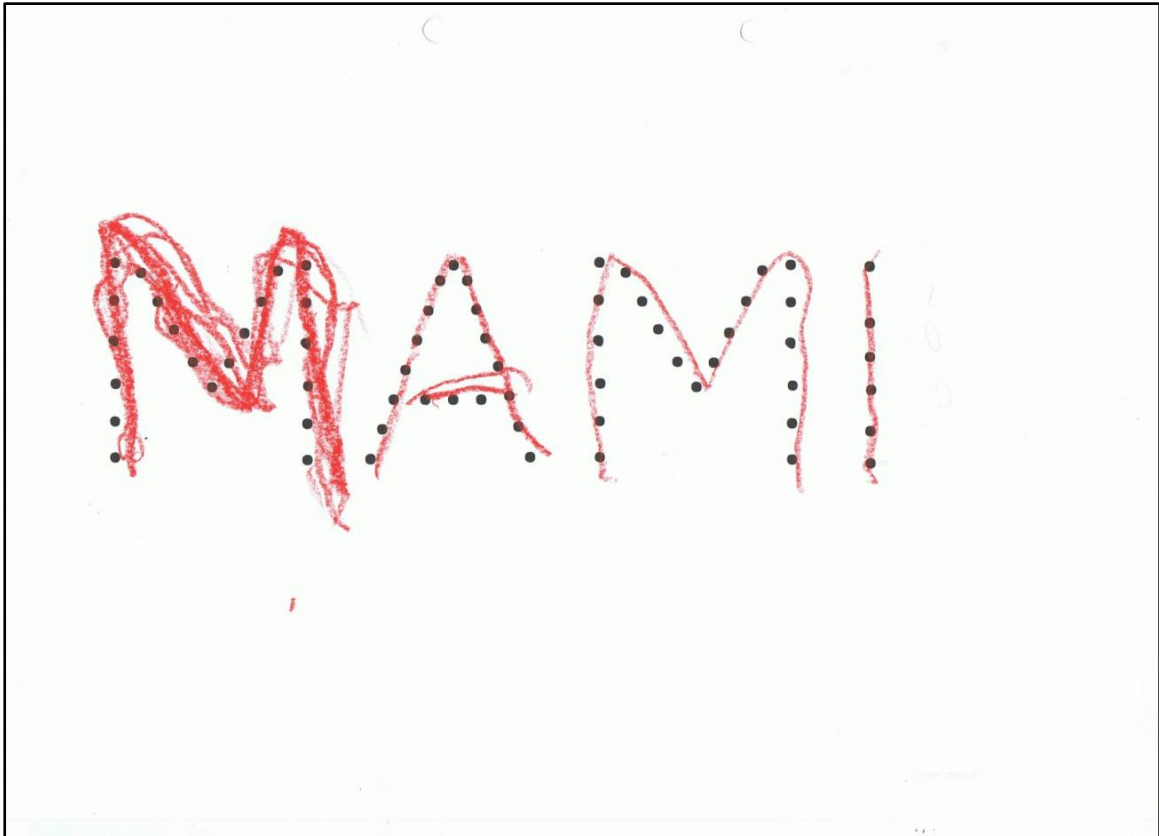
Anhang 8: Merkvers mit Bewegung

Merkvers mit Bewegung

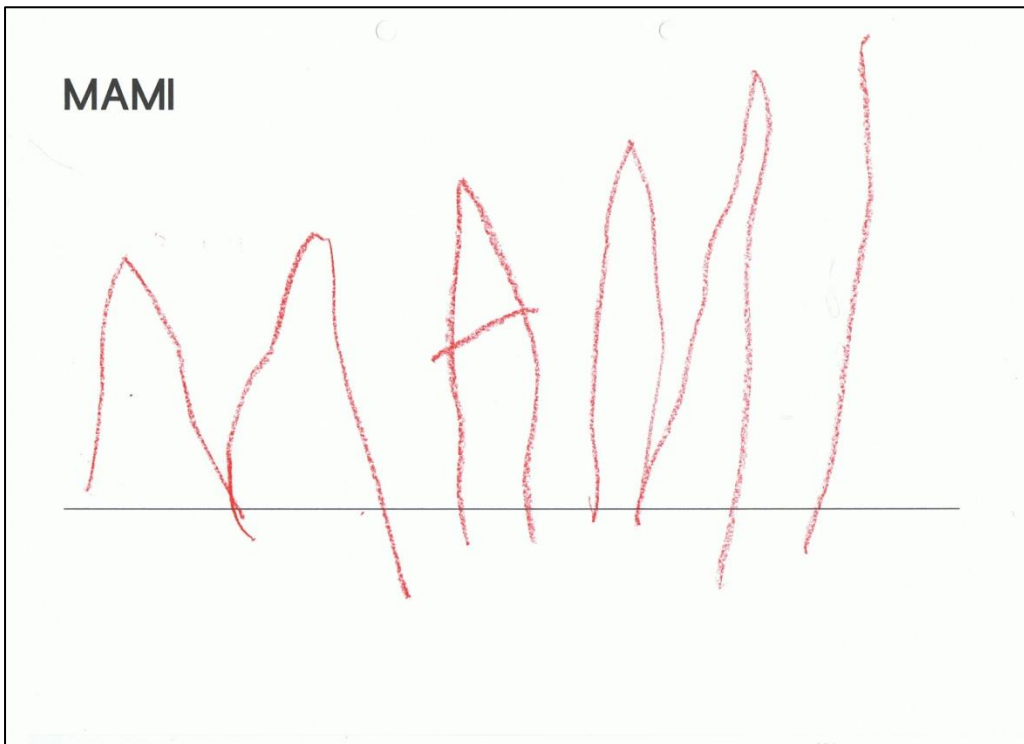


Das O gleicht einem Osterei
und ist ganz leicht zu schreiben.
Nach links musst du den Bogen drehn,
dann kannst du langsam weitergehn –
kein Loch darf oben offen stehn.

Anhang 9: Nachspuren des Wortes „Mami“











Anhang 10: Nachschreiben des Wortes „Mami“



Anhang 11: Bildergeschichte



Anhang 12: Ausfüllen der Tabelle

 Fußball	
 Baum	
 Zaun	
 Löwenzahn	
 Beete	
 Harke	
 Rasenmäher	
 Schuppen	

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....
Unterschrift